

UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL



**Las competencias profesionales en
los procedimientos selectivos
de maestros de música**

Manuel Ricardo Vicente Bújez

Granada, 2018

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Doctorado en Educación



**LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN
LOS PROCEDIMIENTOS SELECTIVOS
DE MAESTROS DE MÚSICA**

Manuel Ricardo Vicente Bújez

Tesis Doctoral

2018

***Las competencias profesionales en
los procedimientos selectivos
de maestros de música***

Tesis Doctoral realizada bajo la dirección de

***Dr. D. Alejandro Vicente Bújez
Catedrático de Música y Artes escénicas y
profesor del departamento de didáctica de
la expresión musical, plástica y corporal de
la Universidad de Granada***

Ldo. Manuel Ricardo Vicente Bújez

Granada, 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Manuel Ricardo Vicente Bújez
ISBN: 978-84-9163-947-3
URI: <http://hdl.handle.net/10481/52503>

A Carmen, Ana y Ricardo

Agradecimientos

Quisiera mostrar mi más sincero agradecimiento a todas y cada una de las personas que han colaborado de una manera u otra en la realización de esta Tesis Doctoral empezando, como no podía ser de otra forma, por los profesionales protagonistas de esta investigación y los estudiantes de Grado sin cuya colaboración este trabajo no hubiese sido posible.

Al director de este trabajo de investigación Dr. D. Alejandro Vicente Bújez, Catedrático de Música y Artes Escénicas y profesor de la Universidad de Granada, hermano, compañero y amigo, por todas las orientaciones, correcciones y sugerencias realizadas a lo largo de todo el proceso, y que de tanta utilidad me han sido.

A los integrantes del grupo de investigación *Laboratorio de investigación en Formación y Profesionalización* (Profesiolab SEJ-059) de la Universidad de Granada, por su inestimable ayuda personal y profesional, así como a todos los profesores y profesoras que han impartido docencia en el programa de Doctorado en Educación por todas sus aportaciones.

A mis compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, del CEIP Ntra. Sra. de las Angustias de Huétor Vega (Granada) y del IES Laurel de la Reina de La Zubia (Granada), por su apoyo profesional.

Por último, a mis padres, Carmen y Manuel, y a mis hijos, Carmen, Ana y Ricardo, que han vivido día a día la gestación y elaboración de este trabajo con paciencia y palabras de ánimo. También, y de manera especial, a Mamen, por su dedicación y apoyo incondicional, sus aportaciones profesionales además de por un sinfín de razones.

A todos ellos, gracias.

III.2.2.4. Ideas previas sobre el proceso selectivo.	286
III.2.2.5. El proceso selectivo desde la perspectiva de los futuros maestros.	288
III.2.3. Conclusiones.	295
III.3. Informe final de Investigación.	301
III.3.1. La necesidad de una mayor formación tanto inicial como permanente.	302
III.3.2. Las competencias del buen docente.	306
III.3.3. El acceso a la función docente: el proceso selectivo.	309
 Capítulo IV. Conclusiones y perspectivas de investigación.	 327
 Referencias bibliográficas.	 337

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I	Paradigmas docentes en Educación Musical.	52
Tabla II	Competencias desarrolladas por el profesorado de Educación Musical respecto al currículo.	58
Tabla III	Competencias desarrolladas por el profesorado de Educación Musical respecto a la enseñanza de la música.	59
Tabla IV	Competencias transversales o personales.	60
Tabla V	Sistemas de acceso a la función docente.	65
Tabla VI	Principales convocatorias de acceso a la función pública de maestros desde mediados del s. XIX hasta finales del s. XX. ...	75
Tabla VII	Categorización y codificación final de la información.	87
Tabla VIII	Perfil del personal participante.	90
Tabla IX	Guión de la entrevista semiestructurada.	93
Tabla X	Guión del grupo focal.	98
Tabla XI	La calidad y objetividad del Estudio de Caso.	101

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración I	Temas a indagar en la entrevista.	95
Ilustración II	Tipos de análisis en la entrevista semiestructurada. ...	107
Ilustración III	Tipos de análisis en el grupo focal.	253

RESUMEN

El proceso de cambio en el que se encuentra inmerso nuestro actual sistema educativo hace necesaria una reflexión sobre el papel del profesorado de música en el ámbito de la Educación Primaria a fin de conocer cuáles son las competencias profesionales presentes en su práctica docente y cómo estas se delimitan en los actuales procedimientos selectivos.

Así, mediante esta investigación de índole cualitativo, realizamos un estudio de caso en el que utilizamos como herramientas de recogida de datos la entrevista semiestructurada y el grupo focal junto con un análisis bibliográfico y normativo. Todo ello con la intención de generar conocimiento sobre la importancia que para el ejercicio de la función docente cobran las competencias profesionales de los maestros de música como base de una educación de calidad que respete las características reales del entorno en el que se produce y se ajuste a las particularidades del alumnado al que se dirige. Todo esto a fin de comprobar en qué medida estas competencias están presentes en los actuales procesos selectivos de maestros que convocan las administraciones educativas en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En cuanto a las conclusiones, se reflexiona en torno a los interrogantes que este sistema selectivo nos sugiere con el ánimo de proponer líneas de investigación futuras que aporten más coherencia y reduzcan las fuertes contradicciones que hallamos entre el desarrollo epistemológico en los procesos de formación del profesorado y los pilares, que deberían ser comunes, de la selección docente en nuestro actual sistema de acceso a la función pública docente.

ABSTRACT

The process of change which surrounds our current educational system demands a reflexion about the role of Music teachers in Primary Education to understand which are the professional competences in their teaching practice and how these competences are outlined in the current selective procedures. Through this quality research, we have made *a case study*. We will use different tools to get data for such purpose, such as semi-structured interviews and discussion group, together with document analysis.

The aim of these actions is to generate knowledge on the importance these professional competences have on teaching practice for Music teachers, as the base of *quality education*: a type of education which respects the real characteristics of the environment where it takes place, and suits the students this education is aimed for. All these aspects share a common target: to check to what extend these competences are included in the current selective procedures for teachers within the frame of “ Comunidad Autónoma de Andalucía”.

Among our conclusions, we provide a reflexion about the questions this system suggests, to propose future investigation lines which can provide us with more coherence and can also reduce the strong contradictions we find in the epistemologic development of teacher training processes and the foundations of teacher selection in our current system to gain access to Civil Service teachers post.

INTRODUCCIÓN

Es evidente que vivimos en un mundo en continuo cambio. Cambian las exigencias sociales, los medios y formas de comunicación, los sistemas políticos y financieros, el mercado laboral, las relaciones personales, el estilo de vida y hasta las formas de pensar. Por supuesto, cambian las instituciones, y entre estas, también lo hace nuestro sistema educativo. Un sistema que, tal y como lo conocemos actualmente, se configura como una realidad compleja (tanto en su organización como en su funcionamiento) en la que inciden, de manera interrelacionada, numerosos factores socio-culturales que repercuten muy directamente en el trabajo del aula.

El docente se convierte en un pilar fundamental en esa realidad, pues cada vez se insiste más en que los profesionales de la educación sean capaces de diseñar tareas y situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes. En su práctica diaria, al docente no solo se le demandan conocimientos vinculados con las diferentes áreas del currículo (lingüística, matemática, artística, comunicativa, etc.), sino también el dominio de una serie de habilidades y destrezas (afectiva, intercultural, resolución de conflictos, tratamiento en igualdad de género, manejo de las nuevas tecnologías, desarrollo de la inteligencia emocional, buena disposición y capacidad para el trabajo en equipo, etc.) que le lleven a implementar en sus clases una metodología original y atractiva que despierte el interés del alumnado y le permita construir su propio conocimiento, otorgando a este último un papel más activo, responsable y autónomo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La función del profesorado ya no debe ser, por tanto, la mera transmisión de una serie de objetivos y contenidos, sino la de interactuar con el entorno social y cultural en el que desarrolla su actividad (Díaz, Vicente, A. y Vicente, M.R., 2012).

Sin embargo, mientras que los actuales planes de formación docente intentan ofrecer una respuesta oportuna a las nuevas realidades educativas y necesidades sociales, los aspectos vinculados con el sistema de selección docente poco o nada recogen en este sentido. Tal y como afirma Santos Guerra (2003), aún tenemos instaurado en nuestro sistema educativo un modelo de selección del profesorado que respeta las características más pobres de la evaluación educativa: clasificar, seleccionar, comparar, medir, controlar y comprobar. Aspectos todos ellos en

consonancia con los principios más básicos del aprendizaje, ya que parten de la jerarquización y la memorización mecánica.

En efecto, si volvemos la mirada a la última regulación normativa relacionada con los procesos de selección del profesorado (*Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes*) se percibe una clara tendencia hacia pruebas de reproducción de contenidos ya preparados y fuertemente memorizados, otorgándose así un peso mucho mayor a los conocimientos académicos de los futuros docentes que a sus capacidades o habilidades para la enseñanza. Por tanto, los filtros para dilucidar cuál es el profesorado idóneo siguen respetando los mismos esquemas de hace siglos.

Ahora bien, las particularidades educativas y pedagógicas que presenta la enseñanza de la música exigen al profesorado especialista en esta materia una serie de capacidades que respondan a dos aspectos fundamentales: el conocimiento de una serie de contenidos específicos musicales, por un lado, y el desarrollo en el aula de una metodología en la que intervengan sus conocimientos y habilidades profesionales en su condición de profesor, por otro. Consecuentemente, conocer las competencias profesionales que identifican al profesorado de música de Educación Primaria constituye un objeto de estudio esencial para comprender mejor los retos a los que este colectivo se enfrenta en sus clases y, a su vez, comprobar en qué medida la delimitación de estas competencias está presente en los actuales procesos selectivos de acceso a la función pública docente. La determinación de estas competencias también nos permitirá conocer cuáles son las necesidades formativas que precisa el profesor de música para ejercer eficazmente su labor profesional.

Somos conscientes del proceso de cambio en el que se encuentra inmerso nuestro actual sistema de enseñanza y de la importancia que cobran los resultados obtenidos a través de la investigación educativa a fin de conseguir una mejora sustancial de la calidad del sistema, acorde con las necesidades emergentes en los diferentes niveles de enseñanza, tanto obligatorios como no obligatorios. De este modo, nuestra intención con el presente trabajo no es otra que reflexionar acerca del valor que para la función docente cobran las competencias del profesor como base de una educación de calidad que respete las características reales del entorno en el que se produce y se ajuste a las particularidades del alumnado al que se dirige, a partir de datos tomados de la práctica docente. Todo esto, a fin de comprobar en qué medida estas competencias están presentes en los actuales procesos selectivos de maestros que convocan las administraciones educativas para la contratación del profesorado de Educación Musical en Educación Primaria.

Entre la abundante bibliografía relacionada con la formación de maestros, Dávila (1988) y Fernández y Malvar (2000) ya señalaban la ausencia de trabajos de investigación referidos específicamente a los procesos selectivos. A día de hoy, esa bibliografía sigue siendo escasa y las investigaciones dedicadas a analizar las competencias profesionales en relación a la delimitación de estas en los procedimientos selectivos son prácticamente nulas.

Uno de los primeros trabajos dedicados a este ámbito concreto de intervención es el de Rusinek (2004), que analiza desde qué perspectiva se realiza la selección docente, a través de un diseño cualitativo adaptado específicamente al proceso por el que se accede a la enseñanza en la red pública de la Comunidad de Madrid. Su investigación incluye entrevistas no estructuradas a maestros que participan en tribunales de oposición, en las que surgen temas relacionados con las competencias musicales y pedagógicas requeridas, así como una evaluación de los itinerarios formativos. Por otro lado, Requena (2006), en un artículo denominado *“Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes”*, realiza un breve recorrido histórico-legislativo por las principales convocatorias de acceso a la función pública docente para maestros y maestras de enseñanza elemental o primaria desde sus inicios hasta finales del siglo XX, centrándose en el tipo de pruebas de oposición a realizar por el candidato, y reflexionando, posteriormente, sobre los interrogantes que este sistema selectivo nos sugiere, con el ánimo de proponer líneas de investigación futuras que aporten más coherencia y reduzcan las fuertes contradicciones que hallamos en nuestro actual sistema de acceso al funcionariado público docente. Egido (2010), en su artículo *“El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea”*, realiza algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado, estableciendo como objetivo fundamental contribuir a un mejor conocimiento del funcionamiento de los sistemas de selección y acceso a la docencia vigentes en nuestro país. Sánchez (2011) propone un discurso *“Sobre la constitucionalidad de ciertos sistemas de acceso a la función pública docente no universitaria”*, donde manifiesta que el acceso a la función pública docente no respeta el derecho básico de igualdad ya que la creación de grandes bolsas de maestros y profesores interinos, derivada de un funcionamiento inadecuado de las administraciones educativas, ha sido la excusa perfecta para validar sistemas excepcionales de acceso, con evidente merma de los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad. Ruiz (2012), bajo el título de *“La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad”*, presenta una disertación sobre la evolución epistemológica del actual procedimiento selectivo de maestros y sus principales implicaciones en el sistema educativo español. Recientemente, Aguilar, Álvarez y Lorenzo (2016) realizan un *“Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de oposición”*. En esta investigación se analiza la posible subjetividad de las pruebas que conforman este proceso y si existe equitatividad en la evaluación de los opositores. Destaca como uno de los aspectos más significativos la necesidad de buscar nuevos modelos de evaluación más objetivos para garantizar un proceso lo más justo posible en el acceso a la función pública docente.

Como podemos observar, aún son pocos los estudios centrados en las aptitudes profesionales de los docentes de música y su inclusión en los procedimientos selectivos, por lo que, a través de esta investigación pretendemos sumarnos a esta línea de trabajo, aportando información y conocimiento pedagógico ajustado a los actuales cambios sociales y normativos.

Además de la escasez de investigación ya mencionada, existen otras razones que han motivado la elección de esta temática. En primer lugar una cuestión personal. Nuestra doble perspectiva como maestro de Educación Musical y como profesor universitario (formador de maestros), hace que conozcamos, desde hace ya bastante tiempo, la naturaleza de nuestras clases y las características de los procedimientos selectivos de maestros de Educación Musical. Junto a esta experiencia, destacamos el hecho de haber formado parte de tribunal de oposición como secretario del mismo, además de haber vivido la situación de que amigos, familiares y personas muy allegadas hayan participado en alguna ocasión o repetidas veces en diferentes convocatorias de estos procedimientos selectivos con resultados no siempre satisfactorios. De esta forma, el conocimiento de los contextos en los que ocurren los hechos educativos posibilita la comprensión del significado de los problemas y la experiencia personal nos lleva a pensar que hay mucho que investigar en este campo.

En segundo lugar, una cuestión científica. En el caso de España, a pesar de la importancia que el sistema de acceso a la docencia puede tener para la calidad del sistema escolar, lo cierto es que se trata de un tema al que se ha dedicado poca atención, destacando la escasez de investigaciones centradas en conocer las competencias profesionales del maestro de Educación Musical y la mayor o menor repercusión de estas en los procesos selectivos.

A su vez, una cuestión política. Todos los países aspiran a tener unos docentes responsables, apasionados por su profesión, competentes, bien formados y dispuestos a actualizar esa formación. Tal y como afirman Barber y Mourshed (2007), la calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de su profesorado. Esta afirmación, tomada del conocido informe de la consultora McKinsey que analiza las claves del éxito de los países líderes en el proyecto PISA¹, ha puesto de manifiesto, una vez más, el papel clave de los profesores y profesoras en la educación. No es de extrañar, por tanto, que en estos momentos, la preocupación por la calidad de la enseñanza sea una constante en todos los sistemas educativos europeos. De hecho, buena parte de los esfuerzos de las autoridades responsables de los mismos se dedican a hacer realidad el desafío que tanto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como la propia Unión Europea (UE) han resumido en tres palabras: atraer, formar y retener al profesorado (attracting, developing and retaining effective teachers), (Eurydice, 2004; ODCE, 2004).

¹ PISA (Programme for International Student Assessment), proyecto realizado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que tiene su inicio en 1997. Se crea con el fin de analizar el Las pruebas se realizan cada 3 años, y en cada año el número de participantes en el proyecto ha ido aumentando considerablemente. Además del objetivo principal que hemos mencionado anteriormente, destacamos otros objetivos:

- Obtener resultados y conclusiones de las que se deriven políticas educativas para poder aplicarlas a las directrices que impongan los organismos (OCDE).
- Poner el énfasis en el enjuiciamiento de las competencias básicas.
- Identificar todos los factores vinculados al estudiante.
- Tener en cuenta el rendimiento de los alumnos en relación con sus características socioeconómicas y de los centros.

En los países miembros de la UE, este triple reto se ha traducido en los años pasados en la puesta en práctica de un conjunto de reformas que han modificado tanto los sistemas de formación inicial y continua de los docentes como sus condiciones laborales, configurando los nuevos modelos de profesión docente (entre los que se consideran los sistemas de selección y acceso) (Eurydice, 2005). En la gran mayoría de los sistemas de nuestro entorno, lo habitual es que los procesos selectivos para la docencia se basen en la preparación académica de los aspirantes, primando, por tanto, el dominio cognoscitivo. Sin embargo, hace ya tiempo que los expertos reclaman la necesidad de garantizar otras condiciones adicionales relacionadas con las actitudes y las habilidades interpersonales de los futuros docentes donde se combinen destrezas prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos y emociones, y se implemente un sistema caracterizado por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral.

Estas premisas posibilitarán en el aula la adopción de un nuevo paradigma metodológico que permita al profesorado planificar su actividad ofreciendo métodos didácticos diversos que garanticen la adquisición de una serie de competencias, y que le lleven a abandonar el proceso lineal de programación basada en objetivos, en favor de una visión actualizada de lo que significa enseñar (Díaz y Vicente, 2014).

Con todo lo dicho, razones personales, científicas y políticas justifican nuestro interés en plantear con la presente investigación un análisis sobre el grado en el que las competencias profesionales constituyen un referente a la hora de seleccionar a los candidatos que optan a ser funcionarios en los procedimientos selectivos de maestros de música, recogiendo de mano de estudiantes, docentes, miembros de tribunal, asesores de formación y opositores la información necesaria que permita conocer cómo es nuestro sistema educativo y que, a su vez, sirva de reflexión a todos los agentes implicados (administración, profesorado, alumnado, etc.) acerca de qué se está enseñando, qué se está aprendiendo y por qué.

Con este trabajo pretendemos ofrecer una respuesta a todas las demandas que comentábamos anteriormente, garantizando el rigor científico y la independencia necesaria para llevar a cabo esta tarea. Resulta evidente que nuestra investigación no pretende generalizar unas conclusiones, sino que selecciona una situación específica y particular, en la que intervienen unos sujetos concretos, dando lugar al estudio de un conjunto de fenómenos estrechamente relacionados entre sí. No cabe por tanto plantear aquí una hipótesis de investigación, sino preguntas de investigación que guíen la descripción e interpretación de hechos y situaciones.

Las preguntas de investigación que nos planteamos son:

- ¿En qué medida los procesos selectivos de maestros son eficaces en la selección de un profesorado que atienda a las exigencias reales del aula?

- ¿Hasta qué punto los procedimientos selectivos de maestros diseñados en décadas anteriores garantizan una selección del profesorado acorde a las exigencias sociales de nuestro tiempo?
- ¿Se corresponden las pruebas establecidas y la forma de ponderarlas con las competencias profesionales que exige la realidad educativa de un aula de Educación Musical en Primaria?
- ¿Existen variables en el proceso selectivo que puedan condicionar el resultado y por tanto la selección de unos aspirantes competentes?
- ¿En qué medida las competencias profesionales determinan el desarrollo de las pruebas y la selección de los futuros maestros especialistas en Educación Musical?

Todos estos interrogantes nos sirven como punto de partida para establecer los siguientes objetivos de investigación:

- Recoger información veraz y relevante que permita conocer cuáles son las competencias profesionales específicas del maestro en Educación Musical.
- Establecer las diferencias más significativas en la valoración de las competencias profesionales establecidas.
- Comprobar en qué medida la delimitación de estas competencias está presente en el diseño y desarrollo de los actuales procesos selectivos de maestros.
- Elevar propuestas de mejora que permitan aumentar la calidad educativa de los procesos selectivos de maestros y, por extensión, del sistema educativo en general.

En cuanto al diseño metodológico, para el desarrollo de esta investigación se ha utilizado una metodología de enfoque cualitativo basada en dos herramientas de recogida de datos, como son el grupo focal (a estudiantes de último curso del Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical) y la entrevista semiestructurada (a docentes de Educación Musical en Primaria que hayan formado parte de tribunales de selección, opositores, preparadores y asesores de formación vinculados con el proceso de oposición). Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta incluir diferentes perfiles personales y profesionales a fin de recabar una información tan diversa como la realidad que queríamos estudiar.

En este sentido, destacamos las siguientes variables:

- Docentes con diferente experiencia profesional y que hayan pertenecido a diferentes promociones.
- Docentes que hayan sustentado diferentes cargos en el proceso selectivo: presidente, secretario y vocal.
- Docentes que compaginan la docencia con el ejercicio de la preparación al proceso selectivo.
- Opositores con diferente experiencia profesional, y que hayan pertenecido a diferentes promociones.
- Representantes de la administración educativa: asesores de formación.
- Estudiantes de último curso de Grado.

Además, se realizó previamente una revisión bibliográfica y normativa en materia de competencias profesionales y procedimientos selectivos de maestros y se elaboró un guión que permitió dar estructura tanto al grupo focal como a las entrevistas. En general, se indagó sobre los mismos temas y cuestiones en todas las personas investigadas, pero alterando el orden o introduciendo temas nuevos en función de sus reacciones y de la información aportada. Siempre se procuró una actitud natural y receptiva, favoreciendo así la flexibilidad en la recogida de datos.

Como afirmábamos anteriormente, el planteamiento de este trabajo coincide con el propio de la metodología cualitativa, que no es otro que saber describir e interpretar las interacciones que se producen en una realidad concreta con la intención de comprender lo que allí sucede. Frente a un punto de vista determinista, donde la investigación es esencialmente una actividad intelectual y creadora, dirigida hacia la solución de un problema, e incluso, al desarrollo o descubrimiento de teorías válidas y principios generales que podrán ser útiles para predecir ocurrencias futuras (Best, 1978), la óptica naturalista en la que se enmarca esta investigación permite entender la investigación como un proceso encaminado a analizar la realidad, comprenderla mejor e intervenir más reflexiva y eficazmente (Goetz y LeCompte, 1988). La investigación pedagógica es esencial si queremos que la educación se base en criterios resultantes de estudios, observaciones, experiencias, etc., que faciliten la comprensión de los procesos educativos tal y como estos ocurren, y debe servir para descubrir el modo de vida de una comunidad escolar, es decir, conocer la perspectiva de unos sujetos, su realidad singular y su interés, con la intención de mejorar la calidad y el rendimiento de la enseñanza en todos los grados y niveles del sistema (Martínez Rodríguez, 1990). Investigar en educación es, desde un enfoque cualitativo, comprender las interacciones que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada contexto escolar.

A partir de estos planteamientos, el trabajo se estructura en cuatro capítulos:

El primero, está dedicado a la fundamentación teórica o estado de la cuestión, donde realizamos una revisión bibliográfica sobre el estado actual de la Educación Musical a través de la investigación educativa centrada en el marco de las competencias profesionales de los maestros de esta especialidad (y su constatación en el procedimiento selectivo). Nuestra intención es presentar el marco teórico que sirve de contexto a la investigación realizada. Igualmente, hemos querido dar respuesta a las preguntas que despertaban nuestra curiosidad sobre los temas relacionados con este trabajo, estableciéndose así una conexión entre lo que ya ha sido estudiado y lo que pretendemos investigar. Esperamos haber sabido encontrar el equilibrio entre la cantidad de información empleada y el objetivo final para este primer capítulo, que no es otro que evidenciar las relaciones e implicaciones mutuas entre sociedad, música y educación.

En el segundo capítulo presentamos todas las cuestiones relacionadas con el planteamiento de la investigación. Hacemos alusión al plan de trabajo desarrollado, esto es, al diseño metodológico empleado y a las herramientas utilizadas para la obtención de la información. Explicamos el procedimiento seguido y señalamos cómo se ha llevado a cabo la selección de las personas protagonistas. Durante el planteamiento de este capítulo fuimos conscientes de que la complejidad de los fenómenos sociales que se producen en educación exige el empleo de una metodología que permita comprender las interacciones que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada contexto tal y como estas se producen, y respete la singularidad de los comportamientos de cada uno de los sujetos investigados, sus puntos de vista, sus conductas, etc.

El desarrollo de la investigación constituye el tercer capítulo de esta tesis, donde se exponen los resultados obtenidos del análisis realizado sobre la percepción que tiene el profesorado acerca del desarrollo de las competencias profesionales y su delimitación en las pruebas de selección docente.

En el cuarto y último capítulo se presentan aquellas conclusiones y prospectivas de investigación a las que hemos llegado tras el desarrollo del conjunto de nuestro trabajo, relacionadas además con el corpus de conocimiento expuesto.

Con este trabajo esperamos contribuir al desarrollo del conocimiento desde una perspectiva fundamentalmente crítica, precisamente por ser la que se preocupa de la relación política, social y, en definitiva, moral, que existe en toda acción humana, y que tan influyente resulta en el caso concreto de la educación. Pero el que hayamos dirigido la mirada desde una teoría crítica no significa que hayamos olvidado la perspectiva psicológica e instructiva que adoptan la mayoría de los trabajos, especialmente en Educación Musical. Nuestra preocupación ha sido realizar una visión desde la propia realidad y naturaleza de los conflictos, trascendiendo, por tanto, los criterios técnicos hasta alcanzar su valor educativo y su categoría moral.

Antes de finalizar esta introducción, quisiéramos explicar algunos de los principios de estilo seguidos en el texto.

El primero es la utilización del plural mayestático como figura retórica que evita el uso del yo, a excepción de las entrevistas donde se ha utilizado la primera persona del singular como un modo de aproximación a quienes leen el texto y, especialmente, a los protagonistas de la acción que se relata.

En siguiente lugar, y a fin de garantizar el anonimato de las personas participantes en el estudio de caso, se hace referencia a ellas durante todo el informe con un nombre figurado (pseudónimo). La letra "I" de investigador hace referencia al autor de este estudio por ser esta la función ejercida.

Además de todo ello, los fragmentos de las entrevistas reproducidos en este trabajo fueron ligeramente modificados para evitar construcciones gramaticales propias del lenguaje oral, pero incorrectas o ininteligibles en el lenguaje escrito. Utilizamos puntos suspensivos para indicar que un fragmento está incompleto, y cuando se trate de un salto en el fragmento que se reproduce, dichos puntos suspensivos aparecerán entre paréntesis.

Como última aclaración, hemos de decir que se ha procurado utilizar sustantivos genéricos a fin de evitar el sexismo y la discriminación de género que subyace en el lenguaje. Sin embargo, y en aras de una mayor fluidez en la lectura, cuando no ha sido posible emplear esta norma, hemos usado el masculino plural para englobar a ambos géneros. Dejamos en manos del lector, o lectora, discernir cuándo se trata de la norma general o de una particularidad.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I.1. De los saberes a las competencias: hacia un nuevo paradigma en Educación Musical

Los acontecimientos tan acelerados que a nivel económico, político y social se vienen produciendo en este primer quindenio del siglo XXI están provocando un nuevo escenario de transformación en todos los ámbitos de la vida que, ineludiblemente, repercuten de manera muy directa en la educación y nuestro sistema educativo (Tejada, 2000). De hecho, expertos como Feito (2002), Perrenoud (2009) y Tedesco (2011) coinciden a la hora de señalar una serie de cambios significativos que ya se han empezado a vislumbrar, y que conducen hacia una nueva forma de obtener el conocimiento, donde lo esencial es el sistema de pensamiento, el aprender a desenvolverse por uno mismo, y la predisposición positiva hacia lo nuevo, lo cambiante y lo imprevisto.

La revolución tecnológica, el creciente multiculturalismo y la imparable globalización (rasgos constitutivos de la sociedad actual) acentúan la necesidad, cada vez mayor, de requerir a la educación algo más complejo que la mera transmisión de saberes o conocimientos a partir de modelos basados en la memorización y en la reproducción mecánica de contenidos, tal y como ocurría de mano de los paradigmas tradicionales. Frente a una visión de la educación cuyo fin era conseguir que los alumnos centrasen sus esfuerzos en “*saber*” y donde una buena escuela era aquella capaz de extender los mismos conocimientos a todos sus alumnos, nuestro tiempo reclama, sin embargo, que las personas logren movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr con éxito la resolución de diferentes tareas. Las nuevas teorías del aprendizaje se orientan hacia el aprender en la práctica, en el trabajo, en los proyectos, en el uso de plataformas virtuales y otras estrategias innovadoras que enfatizan el rol activo del aprendiz, reestructurando los saberes en pro del desarrollo de habilidades integrales.

Hasta ahora, el término *educación* se asentaba en un espacio físico, una normativa gubernamental y un entorno laboral que mantenía a los estudiantes a cierta distancia, de manera que los alumnos y las alumnas se convertían en un producto, resultado de un proceso (su propio proceso educativo) en el que poco o nada se les permitía decir. La educación se basaba en una preparación para la subsistencia laboral, de modo que se aprendía para trabajar, y se trabajaba toda la vida en el oficio adquirido. Actualmente, por contra, nos encontramos en un

momento crucial y decisivo donde el periodo escolar ya no es el fin de nada sino la preparación para otro tipo de aprendizajes. Ahora, la calidad de la educación no depende solo de la cantidad de recursos, sino, sobre todo, de cómo se emplean estos, de cómo se organiza y gobierna el sistema, de cómo se forma al profesorado, y de la motivación y apoyo de los grupos sociales implicados. El desafío para la educación se hace mayor y más relevante, ya que compromete al ser en todas sus dimensiones. Y es ese valor global de la educación el que empuja a la escuela a asumir un nuevo enfoque educativo que potencie el desarrollo afectivo, social e intelectual de los alumnos y favorezca procesos de aprendizaje que permita a los estudiantes aprender a aprender, llegar a ser pensadores y aprendices autónomos, resolver problemas, trabajar en equipo, conocer la realidad y desarrollar su capacidad de comunicación (Gimeno, 2008)

En este nuevo enfoque, la educación debe entenderse en términos de adquisición de capacidades, habilidades y valores que permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda la vida. No se trata de negar el valor que el aprendizaje de conocimientos tiene en el proceso educativo, sino de acentuar la importancia de aquellos procedimientos que permitan la actualización de los mismos y la adquisición de capacidades que sirvan de base a esos procedimientos. Dada la conciencia, cada día mayor y más extendida, del alto grado de provisionalidad de los conocimientos adquiridos en un momento dado de nuestra vida, parece conveniente desplazar el acento de una educación que hasta ahora ha estado preferentemente centrada en la enseñanza de contenidos hacia una educación orientada al aprendizaje por *competencias*.

Existen numerosos estudios, tanto en el campo profesional como en el educativo, que tratan de establecer un significado del término competencia, observándose que aunque este posee diferentes acepciones en torno a su significado, todas ellas suelen coincidir en una serie de elementos que destacan lo esencial de este concepto: suponen un conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción que, adquiridos a través de la experiencia, permiten a una persona resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible, lo que las hace eficaces en una situación determinada (Fernández Cruz y Gijón, 2012). Igualmente podemos caracterizar dicho concepto a partir de la amplia literatura existente, estableciendo así una serie de elementos que pueden ser asociados a las competencias:

- Están vinculadas a la experiencia y son apoyo esencial del desempeño (Ledford, 1995; Levy-Leboyer, 1997; Montebello, 2001), no pudiendo entenderse al margen de las condiciones específicas del escenario donde se desenvuelven.
- Son transferibles y demostrables a través de la práctica (Ledford, 1995; Perrenoud, 2004). No significa que cada contexto requiera de una competencia particular, sino que cada actuación demanda una respuesta adaptada al contexto.

- Movilizan recursos externos e internos como los conocimientos, las habilidades o las actitudes (saber, saber hacer, saber ser, saber estar) para la resolución de problemas o la ejecución de tareas (Perrenoud, 2004; Beckers, 2002; Roegiers, 2004; Coll, 2009; Tobón, 2010).
- Integran contenidos, acciones y un contexto determinado como práctica situada. Al manifestarse en la práctica deben poder acreditarse y ser directamente evaluables (Roegiers, 2004; De Ketele, 2004; Díaz Barriga, 2006, 2011; Marchesi, 2007).
- Orientan el saber hacia la acción (Le Boterf, 2008).

La conceptualización de la competencia, como comenta Gijón (2016), no es un tema aún cerrado, sino que sigue siendo objeto de debate internacional. Así, mientras que algunos autores como Tobón (2010) entienden la formación basada en competencias como un nuevo paradigma en la educación, otros como Díaz Barriga (2014) defienden otras opiniones, considerándola heredera de distintas corrientes didácticas de finales del siglo XIX y principios del XX, como la Escuela nueva o el trabajo por proyectos.

En efecto, desde finales del siglo XIX se gestó en diferentes países de Europa un movimiento pedagógico denominado “*Escuela nueva*” o “*Escuela activa*” que constituyó una verdadera revolución educativa y que reaccionó al racionalismo decimonónico, anteponiendo la personalidad y las necesidades primarias de los alumnos frente al objeto del conocimiento. Consolidada durante las primeras décadas del siglo XX, la Escuela nueva se planteó un modelo didáctico y educativo completamente diferente al tradicional, donde el niño se convertía en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (paidocentrismo), mientras que el profesor dejaba de ser el punto de referencia fundamental (magistrocentrismo) para convertirse en un dinamizador de la vida en el aula al servicio de los intereses y necesidades de los alumnos. En un contexto histórico propicio, sus principios educativos, su metodología y su praxis escolar sintonizaban a la perfección con el tipo de enseñanza que necesitaba y deseaba la clase media emergente en ese momento, constituida como la fuerza más moderna y progresista de una sociedad que comenzaba una imparable carrera de cambios y progresos en campos tan diversos como el político, el social, el industrial y/o el tecnológico.

La multiplicación de escuelas y del número de niños procedentes de ámbitos sociales y económicos distintos exigió diversificar los métodos y los principios: ni todos los niños eran iguales, ni podían ser tratados con un mismo patrón. De este modo, y bajo estos principios, pensadores como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1849) y Herbart (1782-1852) se convertirían en precursores del movimiento de Escuela nueva, cuyo centro de interés radicaba en el estudio científico del niño y la infancia, sentando las bases teóricas de la

educación contemporánea que, en buena parte, siguieron autores como el belga Ovidio Decroly² (1871-1932) y la italiana María Montessori³ (1869-1952).

Es en estos años cuando músicos y pedagogos se preocuparon por crear métodos activos con el fin de acercar más la música a los escolares. En este contexto destacaría John Curwen (1816-1880), de origen inglés, quien desarrolló y modificó en algunos de sus aspectos el método "*Tonic Sol-Fa*", dado a conocer en sus primeros planteamientos pedagógicos en 1835 por la maestra inglesa Sarah Anna Cover (1786-1867), y en el que se determinaba por primera vez la metodología del Do móvil (este método estuvo ampliamente difundido en el ambiente de los profesores de música de las escuelas inglesas a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX). Paralelamente, se perfilaron otras propuestas como las del psicólogo musical James Mursell (1893-1963), que daba entrada a la creatividad y a la integración, otorgando a la pedagogía musical un carácter definido a partir de lenguajes más activos, creativos y participativos (Oriol, 2005).

Posteriormente, y bajo estas mismas premisas, se desarrollarían una serie de métodos que pretendían ofrecer alternativas al método pasivo de aprendizaje del solfeo. En este sentido, la clasificación de métodos en Educación Musical realizada por Gainza (2003), apunta, a modo de referencia, una cronología que comienza en 1930, con la denominación de *precursores*, y que contempla dos métodos fundamentales: el Tonika-Do, de matriz alemana, y el de Maurice Chevais (1880-1943). Anteriormente a esta fecha se atribuye a la Educación Musical una visión de la música entendida como objeto, donde la relación con el alumno se da en términos de pasividad e intelectualismo. Este último rasgo se mantiene hasta el período de los *métodos activos* (1940-1960) propuestos por Dalcroze (1865-1950), Willems (1890-1978) y Martenot (1898-1980), caracterizados por considerar la Educación Musical desde el punto de vista del sujeto, introduciendo en el aula el movimiento y la actividad. Entre 1950-1970 se sitúa el período denominado como *métodos instrumentales*, abarcando a Orff (1895-1982), Kodály (1882-1967) y Suzuki (1898-1998), cuyos rasgos principales consisten no solo en la presencia de instrumentos (en el caso de Kodály el uso de la voz) sino, además, en el hecho de que la actividad es esencialmente grupal. El período de 1970-1980 es según esta autora el de los *métodos creativos*, refiriéndose a autores como George Self (1921-1967), Brian Dennis (1941-1998), John Paynter (1931-2010) y Murray Schafer (1933). Un quinto período, de *integración*, se desarrolla entre 1980-1990, y un último período, de los *nuevos paradigmas*, a partir de 1990.

El conocimiento, tanto teórico como práctico⁴, de estos métodos de Educación Musical constituye un aspecto fundamental para poder abordar la

² Médico y neurólogo comenzó sus trabajos pedagógicos con el diagnóstico y educación de los niños con problemas psíquicos. Posteriormente se dedicó a la educación de los niños normales siendo su trabajo una auténtica revolución didáctica sus teorías y prácticas sobre los centros de interés.

³ Destacada pedagoga italiana. Hace un amplio estudio de la infancia en *Las Casas dei Bambini*. Aunque no constituye un método estrictamente musical, sí destaca la importancia de la educación a través de la música de los más pequeños y el desarrollo de la sensibilidad auditiva.

⁴ Cada autor orienta la Educación Musical desde un aspecto característico dentro de su método. En este sentido, Dalcroze parte de la formación auditiva como fundamento esencial, sirviéndose del cuerpo y el movimiento. Kodály utiliza el repertorio de tradición oral húngaro para la asimilación de lectoescritura y

enseñanza de la música, resultando evidente e incuestionable lo novedoso de estas prácticas pedagógicas en comparación con la enseñanza decimonónica que se seguía ofreciendo en los conservatorios y escuelas de música incluso en pleno siglo XX, por lo que se comprende que los profesionales de la Educación Musical se sientan orgullosos, aún hoy en día, de poder ofrecer estas alternativas que representaron una auténtica revolución en su época:

- Propiciaron una Educación Musical desde edades muy tempranas.
- Partían de la actividad, la experiencia y el vivir la música para más tarde intelectualizarla.
- La creatividad, la improvisación y la expresividad constituían la base de la Educación Musical.
- Incluían la Educación Musical en la escuela. Y eran métodos dirigidos a todos, sean cuales fuesen las dotes iniciales.
- Partían de la música vocal y melódica como pilar básico utilizando el folklore como punto de partida, especialmente canciones infantiles.
- Se sustentaban en unas bases psicológicas y pedagógicas que partían del juego como principal elemento motivador.

En la actualidad, la Educación Musical se entiende como un campo abierto y plural, que combina el saber, el saber hacer y el saber ser para mejorar tanto la dimensión artística (técnico-interpretativa) como la identidad personal y la sensibilidad estética del alumnado (como individuo y ser social), a través de juegos, canciones y danzas populares (Barrios, 2008).

Así las cosas ¿podríamos pensar que durante estos últimos años los docentes de Educación Musical hemos estado trabajando por y para las competencias sin ser conscientes de ello? ¿No estaremos recapacitando sobre aspectos ya iniciados y redescubriendo relaciones que nos permiten sustentar nuestra práctica metodológica desde un enfoque competencial?

Nuestro sistema educativo, inmerso en una permanente transformación que dé respuesta a las nuevas demandas que exige la sociedad actual, necesita tomar

destreza auditiva. Para Orff, la percepción auditiva se realiza a través de la expresión instrumental, constituyendo esta el eje de su método. Willems introduce una dimensión psicológica de la Educación Musical basándose en el estudio profundo del hombre y de la música, extrayendo los principios y relaciones psicológicas en las que debe apoyarse. Suzuki se centra en la técnica para el aprendizaje instrumental y Schafer utiliza el sonido y el paisaje sonoro (reconocimiento y discriminación auditiva) como elemento fundamental de la Educación Musical. Es precisamente la parcialidad de cada uno de estos métodos lo que les impide abordar de manera globalizada e interrelacionada los contenidos a desarrollar en la Educación Musical, por lo que resulta obvia la insuficiencia de estos para afrontar de forma individual el conjunto de tareas y demandas que abarca la escuela de hoy. Cada método está en consonancia con la época y el entorno social y geográfico en que fue creado, así como con el tipo de alumnos a los que iba dirigido, por lo que su utilización en la actualidad pasa necesariamente por una adaptación a las incipientes necesidades educativas.

conciencia de sí mismo, de su protagonismo y responsabilidad social para posibilitar la formación de nuevas generaciones en la resolución de problemas, el trabajo en equipo y su adaptación al mundo global y tecnológico en el que deben desenvolverse. Bajo el paraguas del enfoque competencial, la función del profesor requiere de una transformación similar al resto de componentes del sistema educativo, trasladando la mirada de una concepción del docente, entendido como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículum y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos (Gimeno, 2008). En definitiva, el docente requiere unas habilidades profesionales mucho más complejas que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad que implica aspectos tan importantes como provocar, acompañar, orientar y cuestionar el aprendizaje de los estudiantes.

Además, tal y como sostienen Tedesco (2005) y Bain (2007), los docentes poseen una clara función de ejemplificación al mostrar mediante su testimonio explícito los procesos de construcción y aplicación del conocimiento, manifestándose como expertos en el desarrollo y ejecución de competencias fundamentales en contextos nuevos y ante situaciones imprevistas, expertos que conocen lo que saben, que comprenden lo que falta, que utilizan estrategias de indagación y que dominan los métodos de integración y experimentación del conocimiento ante problemas y situaciones complejas que requieren de múltiples miradas y perspectivas críticas y creativas.

Mientras que el siglo XX se orientó al desarrollo de la Educación Musical inicial, denominándose como el “siglo del niño”, el siglo XXI bien podría ser el “siglo del maestro”, de su valoración y perfeccionamiento, donde los docentes deben aceptar el desafío de innovar a través de sus prácticas educativas y poner en marcha el desarrollo integral de los alumnos.

La eficacia de este modelo reclama, irremediablemente, la formación de especialistas y profesionales capaces de armonizar una fuerte apropiación disciplinar (saberes, afectos y acción) con una clara vocación pedagógica (labor de un guía-facilitador de situaciones formativas), dirigiendo tareas basadas en la praxis, el fortalecimiento de la voluntad, el esfuerzo, la perseverancia, la implicación y el compromiso tanto suyo como del estudiante. El cambio de mentalidad, de concepciones, de ideas y conductas, de estrategias cognitivo-constructivas y socio-constructivas del aprendizaje humano han de cimentarse, como en toda profesión, en los fundamentos teóricos del modelo educativo o de las diferentes escuelas de pensamiento que subyacen en la construcción de la propuesta de competencias, pues unas reivindican productos (como el enfoque laboral o económico del neoliberalismo⁵, cuyo objeto es la creación de “capital

⁵ El neoliberalismo es el resurgimiento del pensamiento liberal, consistente en poner la libertad del individuo por encima de cualquier otro valor. Se inicia en los Estados Unidos en los años ochenta cuando un grupo de políticos e intelectuales encontraron excesiva la intervención del Estado, considerando que debía hacerse un mayor uso del mercado, dando lugar a lo que se llamó el Consenso de Washington, ya que entre ellos estaban

humano”), mientras que otras apuntan a reconocer que una competencia es un desarrollo, un proceso, una cualidad, etc., (tal y como defienden las teorías basadas en el socio-constructivismo y el pensamiento pedagógico-didáctico) (Díaz Barriga, 2011).

Apoyarnos en las competencias nos permite incorporar hoy en día, con mayor fuerza, los descubrimientos científicos (como son los estilos y ritmos de aprendizaje), las inteligencias múltiples⁶ o la metacognición, generando nuevos soportes para los fundamentos pedagógicos. Por tanto, es indispensable preparar a individuos competentes que sepan enfrentarse a un mundo cada vez más complejo, permitiendo al alumno asimilar los aprendizajes desde perspectivas multidimensionales y polifacéticas. En definitiva, el clima de aula, el desarrollo de habilidades sociales, el uso de las herramientas digitales, el trabajo cooperativo, el desarrollo de la creatividad, la inteligencia emocional, las interrelaciones con el contexto sociocultural del centro, y aprender a aprender serán los elementos que debemos tener en cuenta a la hora de integrar paulatinamente las competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de lograr una capacitación mayor de nuestro alumnado.

El desarrollo curricular por competencias en el ámbito de la Educación Musical en la etapa de Primaria (por ser este el contexto en el que se centra nuestra investigación), supone una estructuración del currículo distinta al tradicional enfoque basado en objetivos, pues implica una concepción diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las competencias (Toribio, 2010) obligan a reformular el concepto de objetivo en términos de capacidades y de dominio, exigiendo una redacción más operativa de estos y estableciendo una relación con las capacidades planteadas para las diferentes etapas. Igualmente, en la adecuación de los objetivos al contexto de cada centro, es decir, en la formulación de aquellos por parte de los respectivos equipos docentes, será necesario tener como punto de referencia las competencias. Así por ejemplo, un objetivo de nuestro área relacionado con la competencia de aprender a aprender podría plantearse en los

de acuerdo en esta perspectiva. Consistente en diez principios, tal vez los más importantes sean: 1) el seguimiento estricto de las reglas del mercado; 2) la reducción drástica del gasto público en servicios sociales; 3) la desregulación estatal tanto como sea posible; 4) la privatización; 5) la eliminación de los conceptos “bien público” y “comunidad”.

⁶ Tomando como referencia los trabajos de Howard Gardner (1995) observamos que el ser humano presenta, al menos, ocho inteligencias diferentes (inteligencia lógico-matemática, lingüística, musical, corporal-cinestésica, naturalista, espacial, interpersonal e intrapersonal) y que cada una se incrementa de un modo y a un nivel particular. Sin embargo, la evidencia señala que muchos programas de enseñanza siguen apostando y estructurando el aprendizaje solo en las inteligencias lingüística y matemática, como ha sido tradicional, dando una mínima importancia a las otras. La definición de Gardner, que identifica la apreciación de la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas, reviste para nosotros los educadores una doble importancia. Primero, reconoce lo que todos sabíamos intuitivamente, y es que la brillantez académica no lo es todo. A la hora de desenvolvernos en la vida no basta con tener un gran expediente académico. Segundo e igualmente importante, nos explica que la inteligencia considerada, hasta hace muy poco tiempo, algo innato e inamovible, una condición genética, frente a la cual la educación solo podía influir potenciando otros aspectos del ser humano, constituye una destreza que se puede desarrollar con un proceso de aprendizaje bien enfocado. Producto de nuestra dotación biológica, de la interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico, podemos combinar y usar nuestras inteligencias en diferentes grados, de manera personal y única, no solo para resolver o generar problemas, sino también para inventar e innovar dentro del propio ámbito cultural y potenciar así en toda su amplitud nuestra creatividad.

siguientes términos: practicar y usar técnicas de recogida, registro, síntesis, almacenamiento y recuperación de la información propia de la materia, así como su presentación a través de trabajos y situaciones de evaluación. Al igual que este objetivo, válido para cualquier área o materia del currículum, se pueden plantear otros como los relacionados con el aprendizaje cooperativo (competencia social y cívica), el aprendizaje autónomo (competencia de iniciativa y espíritu emprendedor), la búsqueda, tratamiento y presentación de la información en internet, por medios audiovisuales (competencia digital), etc.

Ante la necesidad de operativizar y concretar los objetivos en términos de desempeño, la frontera entre los objetivos y los criterios de evaluación se difumina, planteando los primeros en términos de escenarios, hipótesis o situaciones de futuro que nos proponemos conseguir en nuestros alumnos (objetivos), mientras que los segundos suponen escenarios o situaciones presentes donde el alumnado demuestra la adquisición o no del desempeño propuesto.

En cuanto a los contenidos de aprendizaje las competencias son, por un lado, multifuncionales, es decir, la persona demuestra su competencia en los distintos ámbitos de su vida; por otro lado, transferibles, ya que los aprendizajes realizados trascienden las situaciones concretas en las que se aprenden y se generalizan a situaciones y contextos diferentes; por último, son dinámicos, puesto que el desarrollo de competencias de cada persona no tiene límites temporales y crece a lo largo de la vida. A todo ello hay que añadir la transversalidad, el carácter integrador y la ausencia de límites cerrados propios de estos aprendizajes, con lo cual pierde sentido seguir estableciendo la división entre conceptos, procedimientos y actitudes de los que hasta el momento veníamos hablando en nuestras programaciones didácticas y de aula. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado. De tal modo, se hace necesario no solo atender a los conceptos que han de conocer (*saber*), sino también a los procedimientos propios de la especialidad (*saber hacer*) y a la manera de comportarse o de actuar (*saber ser*). Como podemos comprobar se señala la existencia de estos tres tipos de contenidos pero no se diferencian explícitamente pues, en la actualidad, los contenidos han dejado de ser el aspecto central de la enseñanza convirtiéndose en instrumentos para el desarrollo de las competencias. El contenido, por tanto, es el objeto directo de aprendizaje por parte de los alumnos, el elemento imprescindible para adquirir los aprendizajes y alcanzar los objetivos generales de la etapa.

En los elementos metodológicos y organizativos de la programación didáctica, en cuanto a la selección de las actividades de aprendizaje o tareas, las competencias se adquieren mediante experiencias educativas diversas, en contextos problemáticos auténticos y, en definitiva, en la resolución de tareas. Es por ello, que la selección de las actividades de aprendizaje (o mejor dicho, la tarea, utilizando en el argot de las competencias) cobran una relevancia fundamental y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recayendo en los equipos docentes una responsabilidad capital que va a determinar la consecución o no de los objetivos planteados. En la selección de dichas actividades o tareas habrá que

tener en cuenta, en primer lugar, la competencia que se va a adquirir con la realización de esta tarea; en segundo lugar, el contexto o situación real en la que se va a aplicar dicha competencia; en tercer lugar, los contenidos previos necesarios para comprender y realizar la tarea; y, por último, los recursos y materiales didácticos, es decir, el tipo de preguntas, tipos de textos, mapas gráficos, organización del aula, o tipo de metodología que se va a utilizar y que, necesariamente, habrán de ser variados y, por supuesto, lo más auténticos posibles donde el libro de texto debiera pasar ya a ser uno más de dichos recursos.

En base a todo lo anterior, las actividades de aprendizaje realizadas en contextos diferentes al aula, fuera del centro, en escenarios reales, cobran una relevancia capital. Las actividades complementarias previstas en las programaciones didácticas pasan a constituir elementos clave de las mismas.

En cuanto a las estrategias metodológicas y organizativas para atender a la diversidad no tiene ya cabida plantearse los propósitos anteriormente mencionados sin modificar las estrategias metodológicas y organizativas. Se hace pues, necesario, llevar a cabo una utilización flexible y creativa de los espacios, los tiempos y los agrupamientos entre alumnos tanto dentro del centro como del propio aula para facilitar el desarrollo, entre otras, de situaciones de aprendizaje cooperativo, de interacción entre grupos y niveles diferentes, o para facilitar el desarrollo de itinerarios personalizados de aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos.

La innovación didáctica y organizativa en el marco de procesos de investigación en la acción tiene su máxima cobertura con las competencias. Es precisamente en las estrategias metodológicas y organizativas donde se aplica, en toda su extensión, el paradigma de las competencias. Así, nuestros métodos deben promover en el alumnado el uso de estrategias de motivación y generación de aprendizajes propios, el desarrollo de proyectos cooperativos, el fomento de la autoestima y la confianza en ellos mismos, el hábito de lectura, etc. Todo ello, promoviendo situaciones de evaluación donde lo aprendido se presente en diferentes soportes o escenarios, fomentando de forma interrelacionada la relación entre competencias (como las de aprender a aprender, social y cívica, iniciativa, autonomía y carácter emprendedor, lingüística, artística y digital).

La apertura al entorno de los centros escolares será otra consecuencia de este paradigma curricular que suponen las competencias, pues en ellas la implicación y participación de las familias a la hora de transferir los aprendizajes adquiridos en el aula al contexto familiar y habitual de los alumnos se hace esencial. Igualmente, la utilización eficaz de las posibilidades del entorno, entendido como un recurso didáctico de primer orden, así como de los diferentes miembros y colectivos que componen la comunidad educativa y local deben conllevar fórmulas organizativas diferentes.

A la hora de seleccionar pues las estrategias metodológicas y organizativas en las programaciones didácticas habremos de tener en cuenta, no solo las características del desarrollo psico-evolutivo de nuestro alumnado y la diversidad

del mismo, sino también las características de la adquisición de las competencias y las situaciones de enseñanza aprendizaje que habremos de crear para la consecución de las mismas.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos a través de competencias conlleva, en primer lugar, un mayor nivel de concreción de los objetivos y criterios de evaluación planteados, es decir, el desglose de los mismos en indicadores de evaluación más específicos relacionados con las habilidades y destrezas que integran las dimensiones e indicadores propios de las competencias. En cuanto a los criterios de evaluación son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado, ya que describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias respondiendo a lo que se pretende conseguir en cada asignatura. Por lo tanto, los criterios de evaluación serán referentes fundamentales para valorar el grado de adquisición de las competencias. En segundo lugar, se establecen los estándares de aprendizaje como especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura, debiendo ser observables, medibles y evaluables, y permitiendo graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar la realización de pruebas estandarizadas comparables, siendo estos los referentes en la planificación curricular y en la programación docente. Por tanto, son concreciones de los criterios de evaluación. Así, con el ejemplo de objetivo al que antes hacíamos referencia, podríamos establecer algunos indicadores de evaluación relacionado con aquél. Por ejemplo: subraya o realza las ideas más importantes de los textos propios de la materia; elabora fichas de contenido y bibliográficas de la materia; expone oralmente trabajos de la materia con apoyo de recursos multimedia; responde a lo que domina y reflexiona y busca la respuesta al resto.

En la misma línea, los procedimientos de evaluación deberán ser adecuados al modelo curricular del que estamos hablando, debiendo superarse el modelo casi hegemónico de los exámenes y utilizar un modelo cualitativo basado en la observación de las situaciones y contextos de aprendizaje para ver cómo se desenvuelve el alumno, utilizando diferentes fuentes de información (trabajos y producciones del alumno, entrevistas, autoevaluación, etc.).

Por último, referido a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las programaciones didácticas y de aula, será necesario desarrollar indicadores relacionados con los elementos anteriormente mencionados, es decir, formulación de los objetivos, selección de los contenidos, formulación de los criterios de evaluación, relación entre estos y las competencias, utilización de estrategias metodológicas y organizativas, tareas o actividades planteadas, participación de las familias e implicación de las mismas, uso de los recursos didácticos, utilización de las posibilidades del entorno, utilización de indicadores de evaluación relacionados con las competencias, realización de procedimientos de evaluación adecuados, etc. Todo ello contrastado con los resultados obtenidos por el alumno, no solo numéricos, sino también, por ejemplo, en las evaluaciones de diagnóstico

que evalúan competencias y requieren compromisos de mejora a los centros basados en ellas.

Y todo esto, por supuesto, no solo es aplicable en el entorno escolar al ámbito de la música, sino a todas las áreas que componen la Educación Primaria, así como a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato y la educación superior (universidad y demás centros de educación superior), donde el proceso de Bolonia y las pruebas de evaluación PISA han forzado a estos centros a asumir una serie de reformas dirigidas a renovar tanto la estructura curricular de sus estudios como los principios metodológicos que guían y orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vicente, A. 2016).

Esto hace que los estudios superiores de Educación y, concretamente, los relativos al Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical (por ser el directamente relacionado con la formación inicial de los futuros docentes), hagan de la enseñanza de la música un área multidisciplinar que resulta clave para comprender la educación, los contextos en que se desarrolla y las transformaciones sociales y académicas que en ella se producen, precisando de los futuros egresados una dedicación en el aula distinta de la que se venía realizando tradicionalmente, ya que ahora deben adecuarse a una nueva forma de entender la docencia, donde cada vez se hace más necesaria la aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluativas (Aparicio, 2011). De los futuros profesores se espera que sean capaces de reconsiderar y transformar las condiciones de su trabajo, creando las habilidades estructurales que vertebran la vida diaria en las aulas y combinando la reflexión y la acción con el fin de potenciar en los alumnos las habilidades y los conocimientos necesarios para convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre que puedan interpretar críticamente. De esta forma, el trabajo docente se convertirá en un agente de cambio, en un contexto de creación intelectual que sirva de base al propio desarrollo personal y profesional.

No es de extrañar, por tanto, que el docente, su figura y sus funciones, constituya un tema cada vez más abordado desde muy variadas perspectivas y según muy distintos propósitos. De hecho, los discursos acerca del profesorado son muy prolíficos en la creación de imágenes acerca de lo que significa o debería ser un educador ideal. Concretamente, y en el seno de la sociedad Española⁷, el debate más actual se está produciendo de mano de Marina, Pellicer y Manso (2015) que proponen la diferenciación entre *profesión y ocupación*, destacando las dificultades que está teniendo la actividad docente para constituirse como una profesión con un perfil claro y definido, frente a la capacidad de enseñar que es poseída de forma universal, y por lo tanto, todo el mundo puede poner en práctica.

⁷ Previa a la realización de las elecciones generales del 20 de diciembre de 2015 se publicó en España el denominado libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar realizado por Marina, Pellicer y Manso (2015) con la finalidad de presentar un conjunto de informaciones y propuestas seleccionadas que permitían establecer un debate sobre diversos aspectos relacionados con el sistema educativo español. En torno a los contenidos de este libro blanco algunos de los principales partidos políticos armaron sus propuestas educativas para presentar a los ciudadanos.

La propia sociología establece una serie de elementos característicos configurativos en una profesión, como pueden ser: poseer un elevado estatus, existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento y presencia de mecanismos para autorizar a los que pueden o no ejercer la profesión. Rupérez (2014), citando al Consejo Australiano de las Profesiones, afirma que una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhieren a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento específico y unas competencias derivadas de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel. Para este autor el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros, pues aborda un trabajo con énfasis intelectual, con un cuerpo de conocimientos propio, con reglas claras de funcionamiento y en el que existen unos mecanismos concretos de ingreso a la profesión. No obstante, también encontramos autores (Marcelo, 1994)⁸ que cuestionan el grado en el que esta actividad reúne las características que permitan considerarla como una profesión (entendida en el sentido estricto del término).

Ante este panorama debemos preguntarnos: ¿hasta qué punto la docencia cumple con los elementos que caracterizan a otras profesiones?, ¿hasta dónde solo se puede tipificar como una actividad profesional? La respuesta a estas preguntas pasa por justificar la existencia de un conjunto riguroso de saberes y prácticas que conviertan a los docentes en expertos del aprendizaje y que nos lleve a entender su labor como una verdadera profesión docente.

La labor de enseñar o enseñanza⁹, señalada con diferentes denominaciones como enseñante, docente, maestro o profesor, se encuentra estrechamente relacionada con la propia historia del ser humano. Como resalta Nuthal (2005), la enseñanza es un ritual cultural que se ha reproducido en muchas ocasiones por los docentes, las familias y los propios estudiantes sin conciencia de sus fundamentos e implicaciones. Así, desde la antigüedad hasta nuestros días, esta se ha ido transmitiendo de generación en generación con el propósito de difundir conocimientos y experiencias, convirtiéndose en una actividad cultural compleja, condicionada por creencias y hábitos que funcionan fuera de la conciencia. De esta manera, la actividad docente se formó a medida que se fue configurando el sistema educativo y, consecuentemente, los elementos que permiten caracterizar como profesión esta actividad solo se encuentran a partir de la conformación de los sistemas educativos, es decir, del concepto de currículum que ha imperado y se ha impuesto en cada momento histórico, condicionando la actividad docente tal y como la conocemos (Díaz Barriga, 2001).

De todo esto se entiende que el profesorado, en nuestro caso de Educación Musical, ha de estar formado para dar buenas razones desde los distintos

⁸ Considera que la enseñanza no reúne los requisitos para ser considerada una verdadera profesión ya que el período formativo de los docentes no es prolongado, no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y de dirección a la práctica de la profesión docente, la falta de una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor, etc.

⁹ Definida por la RAE como el conjunto de conocimientos, principios, ideas, que se enseñan a alguien.

paradigmas educativos que avalan su labor docente, puesto que cada uno de ellos define un rol distinto, consecuencia de un currículo también diferente.

Tres paradigmas, definidos como racional-tecnológico, interpretativo-simbólico y crítico constituyen, en palabras de Lorenzo Delgado (1994), las tres grandes concepciones del currículo. No son compartimentos estancos, pues no se dan independientes del resto de los fenómenos de la enseñanza, sino que constituyen los modelos, plataformas científicas o visiones globales de la misma, y que de manera diferenciada representan tanto una visión específica, en cierta medida contrapuesta, como una diferente fundamentación de la enseñanza, el currículo, el profesor y su desarrollo profesional.

La teoría técnica del currículo se caracteriza por proporcionar una guía de cómo construir un currículo siguiendo unas indicaciones establecidas de carácter prescriptivo, es decir, se separan los mundos de los que diseñan y los que ejecutan las decisiones sobre la escuela. Desde esta perspectiva, el profesorado solo debe conocer las técnicas apropiadas para la producción de aprendizaje y su formación se realiza a través del entrenamiento (Grundy, 1991).

El elemento fundamental de esta teoría curricular son los objetivos alrededor de los cuales giran el resto de componentes del currículum supeditados a conseguir el fin preestablecido. Esta teoría curricular no afronta la complejidad y lo impredecible de la práctica educativa.

El enfoque técnico se preocupa de la conservación de la herencia cultural y científica de cada civilización, siendo ésta la principal tarea de la educación.

Para este enfoque educativo tiene gran importancia el programa, que existe antes y aparte de las experiencias de aprendizaje. Mediante la habilidad del profesor se desarrollan los objetivos de enseñanza para producir un aprendizaje consistente en la necesidad de disciplina y esfuerzo tanto por parte del profesorado como del alumnado (Liston y Zeichner, 1993), que constituye el producto y objeto de la acción educativa. De ahí la estrecha relación con las teorías psicológicas del aprendizaje condicionante (Pérez Gómez, 1994), al considerar al ser humano como el producto de las contingencias reforzantes del medio.

Una enseñanza y aprendizaje así concebidos implican un papel pasivo del alumnado, a quien se le supone responderá de un modo determinista a los estímulos proporcionados por el profesor, cuyo papel consistirá en reproducir en los estudiantes el conocimiento acumulado por su cultura. Al tener el currículo una visión transmisora, no es por tanto creativo o productivo, sino reproductivo; como dice Grundy (Op. Cit), reproduce ideas preexistentes en el mundo de las ideas, o ya existentes en otro lugar del mundo material. De aquí se desprende que:

- La función reproductora del currículo del interés técnico supone el control y la manipulación del ambiente, al estilo de lo que sucede en las ciencias experimentales.

- Existe una relación jerárquica entre teoría y práctica, pues esta existe con el fin de dar cumplimiento a determinados planes. La teoría, además, es algo externo a la propia práctica.

En resumen, para el enfoque técnico, el aprendizaje debe seguir la lógica interna de cada una de las disciplinas, ya que es objetivo y existe independientemente de quien lo estudie, lo que significa asimilar unos contenidos que son externos al propio sujeto, es decir, quien aprende debe adaptarse al saber académico.

En el caso de la Educación Musical, y más concretamente del lenguaje musical, eso significa que hay que empezar explicando qué es un pentagrama, las claves, las figuras y las notas, lo que implica un aprendizaje en primer lugar teórico para más tarde llegar a la práctica. A la hora de aprender a tocar un instrumento, supone empezar por la técnica, dejando para más tarde si es necesario la parte interpretativa, de modo que antes que hacer música hay que hacer escalas, arpeggios y demás ejercicios técnicos. En el caso de un concierto didáctico, supone centrarse en explicar cómo suena un clarinete, o en reconocer la forma rondó, por poner un par de ejemplos. Todo aprendizaje se convierte así en la consecución de un producto del que más adelante comprenderemos su beneficio, aunque por el momento requiera más o menos esfuerzo y dedicación tanto de profesorado como sobre todo del alumnado para conseguirlo. Como podemos observar a lo largo de la historia de la propia Educación Musical este ha sido el paradigma predominante desde las primeras prácticas educativo-musicales desde la Grecia clásica hasta el siglo XIX.

En el enfoque práctico del currículo el objetivo es que los estudiantes se conviertan en investigadores competentes, reflexivos y críticos, que continuamente reelaboren su experiencia (Liston y Zeichner, Op. Cit). Esto significa, por un lado, que hay que investigar desde la experiencia de cada uno y, por otro, que hay que dominar la asignatura como consecuencia de esas investigaciones.

Lo que interesa, desde esta perspectiva, es la comprensión sobre la propia práctica educativa para poder reflexionar sobre el propio trabajo. En este contexto, el profesorado debe participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar las responsabilidades derivadas de las mismas. Esta perspectiva práctica no quiere fórmulas ni recetas pedagógicas, sino que se buscan principios generales de actuación (principios de procedimiento), entendiendo la planificación como un proceso de resolución de problemas.

La acción educativa práctica se centra mucho más en el actor y la acción que en el producto, de modo que genera una acción entre sujetos, no sobre objetos. Y tanto es así que la decisión misma que se toma no tiene mucha importancia; lo fundamental es que la decisión es el resultado de la deliberación entre ciudadanos. Esto significa dos cosas: por un lado, que es necesaria la comprensión plena de la situación a través de la deliberación y el debate antes de tomar la decisión, ya que, por otro, el resultado de la acción siempre supone un riesgo.

Decir que el currículo pertenece al ámbito de lo práctico es afirmar que pertenece al ámbito de la interacción humana, y más concretamente al de la interacción entre profesorado y alumnado. Es decir, todos los participantes han de ser considerados como sujetos, y no como objetos, de ahí que haya que plantearse los derechos y cualificación de los implicados en el desarrollo curricular para incidir en la toma de decisiones respecto a los objetivos, el contenido y la dirección del currículo.

Y es que desde este enfoque, la preocupación del profesor no ha de ser la enseñanza, sino el aprendizaje, ya no considerado como un producto, sino como la construcción de un significado por parte del alumno. De ahí que el papel y la actividad docente consistan en plantear situaciones educativas en las que el estudiante necesite saber cosas para resolver problemas, y de este modo construir su conocimiento no a partir de los objetos, sino interaccionando con ellos y, muy especialmente, con otros seres humanos.

Dicho de otro modo, el sujeto ha de estar activo para que así aprenda por descubrimiento; lo que variará es el modo de conseguirlo en función del contexto, de la prueba, de lo específico y único de cada situación.

En conclusión, el enfoque práctico pone el énfasis en el nivel de desarrollo psicológico de quienes quieren educar, de modo que cómo y qué enseñar estará en función de las capacidades de los sujetos, no solo para que acabe aprendiendo determinado contenido, sino también para contribuir a su proceso de maduración personal. La importancia de las distintas teorías mediacionales del aprendizaje, cuya fundamentación psicológica comprende las teorías de la Gelstat, el constructivismo, y el cognitivismo, entre otras (Pérez Gómez, Op. Cit.), resulta decisivo para este enfoque. Los puntos en común de todas estas teorías psicológicas son, según el autor recién citado, los siguientes:

- La importancia de las variables internas.
- La consideración de la conducta como totalidad.
- La supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna.

De este modo surgen conceptos como aprendizaje significativo, relación entre aprendizaje y desarrollo, y motivación, que ponen el acento en el proceso educativo, en ocasiones como medio para llegar a un producto, en otras con valor por sí mismo.

En ambos casos, y en referencia a la Educación Musical, de lo que se trata es de sentir y vivir la música antes de racionalizarla, como dice el principio de la Educación Musical activa, es decir, tener la experiencia directa de la música, o de cualquier otra disciplina, como paso previo a la teoría. Para Aróstegui (2002) aquí es donde cabe encuadrar a las metodologías musicales más conocidas en nuestro país, empezando por Jaques-Dalcroze y pasando por Orff, Kodály, Willems,

Martenot, Schafer, y un largo etcétera. Como mencionamos anteriormente, todos ellos tienen en común el proponer una serie de ejercicios prácticos en el que a través del movimiento y el sonido se persigue la interiorización de todos o parte de los parámetros musicales, es decir, del ritmo, melodía, textura, timbre y estructura formal. Este enfoque recibe el nombre de práctico, y en el caso de los conciertos didácticos, por ejemplo, implica utilizar recursos atrayentes al público infantil, ya sean externos a la propia música, como por ejemplo, al presentar el concierto como si de un cuento o un viaje en el tiempo o en el espacio se tratase, o internos al promover la participación del público a base de percutir un ritmo, o cantar determinada frase melódica, por citar dos posibles actividades.

Por último, desde el enfoque crítico del currículo se considera que las personas pueden ser miembros libres e iguales de una sociedad justa, democrática y asistencial, y que las escuelas públicas no tratan a todos por igual, sino que discriminan a las poblaciones minoritarias y a la clase trabajadora (Liston y Zeichner, Op. Cit.), cuando precisamente su misión debiera ser colaborar en la transformación hacia una sociedad más igualitaria. Ese es el papel de la actividad docente: contribuir a que la educación modifique esa situación injusta. Un currículo así entendido está en relación directa con el interés emancipador de Habermas, con la teoría hegemónica de Gramsci (1971) y con el concepto de praxis educativa de Freire (1992), que son el sustrato ideológico de este enfoque. Desde este punto de vista, el interés crítico consiste en el “interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (Grundy, 1991: 38).

Las ideas de Freire (1992) sirven como ejemplo del currículo emancipador. Sus ideas podrían resumirse en tres principios básicos:

- Que los aprendices sean participantes activos en el programa de aprendizaje.
- Que la experiencia de aprendizaje sea significativa para el aprendiz.
- Que el aprendizaje esté orientado en sentido crítico. El interés emancipador no pretende únicamente que el estudiante sea un receptor activo, sino que además sea creador activo del saber, junto con el profesor.

La importancia de un aprendizaje basado en estos fundamentos no está relacionada con el resultado, sino con el diálogo y la negociación, que es lo que Freire denomina «dialogicidad» entre profesorado y alumnado, que ha de estar desde el inicio del proceso educativo. Pero aún falta un requisito más para hacer pedagogía crítica: que las experiencias de todos los participantes en el proceso sean reconocidas como problemáticas, problemas que han de permitir y estimular que alumnado y profesorado se enfrenten juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones.

Así, la pedagogía crítica coloca el conocimiento, vale decir, la producción y aplicación del saber, en el grupo de aprendizaje, y no fuera de él. Para ello hay que participar en la acción pedagógica a través de la praxis, lo que a su vez configura un tipo de currículo crítico.

El concepto de identidad es clave para el enfoque crítico. La sociología nos enseña que la identificación con determinado grupo cultural se construye a través de la participación junto con otros miembros del grupo alrededor de una actividad dada, surgiendo el aprendizaje como consecuencia de dicha interacción (Savater, 1997). De este modo el conocimiento adquirido se toma como propio y pasa a ser significativo para sucesivas actividades. En otras palabras, el aprendizaje media entre el contexto social y cultural de cada persona y la actividad, posicionándose cada identidad con respecto a ese conocimiento. El aprendizaje es por tanto una actividad dinámica y transformadora del conocimiento, que ya no se concibe como asimilado desde fuera, sino que se construye. En el caso de la Educación Musical, esto significa que cada persona tiene un conocimiento de acuerdo con sus experiencias interpretativas, de audición, de la producción musical, del baile y el movimiento, o incluso al pensar en música (Stokes, 1994).

El aprendizaje pasa así a depender de las circunstancias y el contexto en que se produce y, por tanto, los contenidos a transmitir y el modo de hacerlo deberá cambiar en razón de tales circunstancias, lo que difícilmente podrá hacerse si se considera al alumnado como homogéneo, tal y como sucede cuando se pretende enseñar los mismos contenidos a todo el mundo, y además de la misma manera, de ahí que haya que tener en cuenta las diferencias de partida que presenta el alumnado. Así, en razón de su género, etnia, clase social, edad o cualquier otra circunstancia, tanto el rendimiento académico como el aprendizaje varían en razón de los referidos criterios que no son ya diferenciadores, sino discriminadores. Puesto que no existe un gen ni condición natural alguna para que ningún grupo social esté por encima de otro, tal discriminación es necesariamente cultural, debiendo optar la escuela bien por negarlas, y por tanto reproduciéndolas inconscientemente, o bien por transformarlas, convirtiéndose así en un agente de cambio social. Eso explica que no haya "recetas" para educar, o que ningún método de Educación Musical se haya impuesto a los demás. Desde este enfoque, la educación no es una ciencia positivista y determinista, sino esencialmente ideológica y en último extremo moral.

Este planteamiento en función del contexto afecta igualmente al contenido académico, que pasa a ser subjetivo, pues está construido por sujetos interaccionando dentro de unas pautas culturales. Por tanto, lo que desde el punto de vista educativo hay que hacer es facilitar la construcción de esos contenidos por parte del propio alumnado, no solo para aprenderlos, sino para impedir que haya aprendizajes en la mayor parte de los casos inconscientes de aceptación de discriminaciones. Surge así la necesidad de establecer un currículo multicultural en el que la música clásica pierda su carácter jerárquico, e incluya también otros estilos musicales propios de los grupos culturales tradicionalmente invisibles para la academia, como puede ser el caso del jazz, del rock y el pop, o el flamenco. Todo esto se concreta, por ejemplo, en el uso de grafías no convencionales generadas

por el propio alumnado como paso previo para llegar a la escritura musical convencional a fin de facilitar la construcción social del lenguaje musical tal y como, por ejemplo, propone Alsina (1996), o en utilizar las agrupaciones musicales escolares a modo de microcosmos social que evidencia la mutua relación entre el desarrollo individual y el del grupo, de modo que si el conjunto suena bien es porque los instrumentistas o cantores son buenos, y al revés si éstos son buenos, el grupo sonará bien (Di Natale y Russel, 1995).

Significa igualmente que antes que centrarnos en unos contenidos al alumnado hay que ofrecerle recursos para que por ellos mismos comprendan el significado que tiene determinada obra o estilo musical.

Tabla I Paradigmas docentes en Educación Musical

Enfoques o paradigmas	Visión de la realidad	Visión de las organizaciones
Enfoque tecnológico o científico-racional	La realidad es independiente de las personas Filosofía universalista Cómo funciona: mediante metodologías cuantitativas Se buscan leyes generales de causa-efecto	Conocer la organización ideal Organigrama Definición funciones Tareas
Enfoque práctico o interpretativo-simbólico	Personas e ideas no están separadas Realidad es la suma de las visiones individuales y personales Filosofía humanista, métodos cualitativos Se busca describir, comprender	Organizaciones están formadas esencialmente por personas con expectativas, sentimientos, percepciones, actitudes Los procesos son personales Cultura de las organizaciones Cambiar mentalidades
Enfoque político o socio-crítico	Realidad es dinámica (cambios) Nada es estable Diferencia palpable entre realidad aparente y realidad profunda Realidad es la lucha por el poder, intereses Filosofía materialista Metodología dialéctica en la investigación	Organizaciones son de poder Se debaten intereses Se llega a consensos

Fuente: elaboración propia

Los tres paradigmas expuestos no pretenden presentar posturas radicalmente opuestas, aunque, como se ha visto, a nivel teórico sí guardan bastantes diferencias en la manera de entender la naturaleza de la música y de la Educación Musical. Suponen la evolución del concepto de currículum y el consecuente giro que se ha producido en la forma de entender la función de los profesionales, desde los tradicionales planteamientos tylerianos de organización científica del trabajo (años 50-60) hasta los enfoques funcionalistas más cercanos a teorías como la de las necesidades aprendidas de McClelland (años 70) o el constructivismo de Ausubel (años 80-90), que ponen el foco en las actitudes y valores y en su relación coherente con el resto de los elementos que las conforman (Boyatzis, 2007).

I.2. Los maestros de música en el seno de las competencias

Trabajar por competencias, formar en competencias y evaluar competencias es un proceso laborioso que supone un cambio de mentalidad y, sobre todo, muy especialmente, un cambio en el enfoque curricular utilizado tanto dentro como fuera del aula. Por tanto, el ejercicio eficaz de la profesión docente no solo demanda al profesorado el dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes adecuados al ejercicio de su profesión, sino que, como veíamos anteriormente, las demandas sociales actuales exigen cada vez más a los profesionales de la educación una alta capacidad para utilizar de forma apropiada e interrelacionada en la práctica una amplia variedad de recursos, así como una serie de atributos personales (capacidades, motivaciones, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.) que les permitan desenvolverse con éxito en diferentes tipos de situaciones (Tejada, 2000; Cano, 2005; Tejada y Navío, 2005; Perrenoud, 2009).

Frente al concepto de *competencias para todo ciudadano*, referido a las competencias clave que todos los individuos, de manera permanente, deben desarrollar en su ámbito personal y el modo en que estas contribuyen a la sociedad, las *competencias para las profesiones* se conforman a partir de aquellas competencias que, de manera combinada, permiten a la persona (que asume un papel activo en la combinación) ser capaz de resolver de forma exitosa una situación durante el desempeño de su práctica profesional (Pérez García, 2008). Estas competencias profesionales poseen un componente personal (derivado de la combinación de recursos) y un componente social (representado por los requerimientos sociales), de modo que el contexto se configura como un elemento clave en la consideración de las competencias profesionales, donde tenemos, por un lado, las experiencias de trabajo, y por otro, la constatación de que la competencia, sometida a las consideraciones del contexto, se diversifica en el espacio y en el tiempo, complicando su apereamiento y la posibilidad de

estandarizarla. Así, la competencia profesional debe contemplarse como un proceso en el que interaccionan diversos ingredientes profesionales, en vez de un estado al que se llega mediante acciones formativas.

Como podemos observar, la conceptualización del término competencia aplicado al ejercicio de la profesión docente es compleja, ya que no solo alude a un conjunto de saberes, capacidades o habilidades que se aplican en la resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, sino que, además, presenta connotaciones psicológicas y sociales complejas. Los esfuerzos por esgrimir una definición acertada del término aún no han sido muy numerosos, aunque sí es posible encontrar diversas investigaciones encaminadas a establecer cuáles son las competencias que definen el buen hacer docente. En este sentido, podemos destacar a Scriven (1998), quien determina la calidad del docente a través de dimensiones como el conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza, la planificación y organización de la misma, habilidades de comunicación, la organización de la clase, la eficacia en la instrucción, la evaluación, el diagnóstico y respuesta a las necesidades del alumnado, la conducta ética en comportamiento personal y profesional. Angulo (1999), clasifica las competencias para la formación docente a través de destrezas de comunicación, conocimientos básicos, destrezas técnicas, destrezas administrativas y destrezas interpersonales. Perrenoud (2004), marca una diferencia respecto a las anteriores al entender las competencias de una forma amplia, genérica, flexible que supera el sentido de habilidad concreta y enfatiza más el sentido aplicativo contextualizado de todo el conjunto de habilidades y conocimientos que se poseen, destacando a su vez diez competencias base para enseñar, y que son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, concebir y promover la evaluación de dispositivos de diferenciación, implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y gestionar la propia formación continua. En esta línea Marchesi (2007), destaca potenciar el saber de los alumnos y ampliar sus conocimientos, desarrollar el potencial afectivo de los alumnos y favorecer la convivencia, trabajar en colaboración y en equipo, cooperar con la familia, desarrollar una educación multicultural.

Si observamos las propuestas competenciales sugeridas por estos autores, destacan confluencias en torno a las siguientes dimensiones:

- Competencia para planificar y organizar el propio trabajo docente.
- Competencia comunicativa.
- Competencia para trabajar de forma colaborativa.
- Competencia para establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.

- Competencia para utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Todas estas competencias (de carácter común a todas las áreas de aprendizaje) han de permitir resolver tareas docentes cotidianas con eficiencia y dar respuesta a los nuevos retos educativos que emergen en la sociedad actual.

En el ámbito concreto de la Educación Musical, es desde la segunda mitad del siglo XX, y en el contexto americano, cuando se vienen realizando diferentes investigaciones a cargo de organizaciones profesionales que intentan delimitar las competencias de los docentes a partir de su propia experiencia.

Concretamente Mountford (1976) realiza una síntesis de los estudios sobre competencias de los docentes entre 1964 y 1974 en los Estados Unidos destacando cualidades personales (inspirar a los demás, tener una autoimagen positiva o estar comprometido con la mejora profesional), competencias musicales (mostrar una buena técnica y musicalidad para interpretar, cantar, dirigir, analizar las interpretaciones musicales de otros, componer o improvisar) y cualidades profesionales (expresar su propia opinión sobre la música y la educación, demostrar familiaridad sobre el pensamiento educativo contemporáneo). Taebel (1980) realizó una recopilación de opiniones de profesores de música de colegios sobre las competencias necesarias para una enseñanza eficaz. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de música con el objetivo de delimitar un listado de competencias necesarias para la práctica estableciendo 51 competencias musicales y 59 competencias docentes resultando como mejor valoradas las relacionadas con la escucha musical, la audición y la canción. Saunders y Baker (1991) basaron su estudio en la utilización de un cuestionario como instrumento para identificar en una muestra de maestros las habilidades y conocimientos musicales considerados útiles para una enseñanza eficaz de la música. Los resultados destacaron la utilización de la música como herramienta transversal en el currículum, la creatividad y la selección de canciones y actividades de audición. Teachout (1997) también realizó una investigación sobre las competencias profesionales y las habilidades de los educadores de música, señalando entre estas determinadas habilidades personales (autocontrol, habilidades de liderazgo, ser organizado) y docentes (motivar al alumnado, utilizar un enfoque positivo, implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje, demostrar confianza). Más recientemente, serían Rohwer y Henry (2004) quienes ponen de relieve el término *effective music teachers* al realizar un estudio sobre las habilidades específicas de los docentes de música eficaces, destacando diversos aspectos musicales, docentes y personales (expresividad musical, gestión de clase y motivación).

En el contexto australiano cabe destacar los trabajos realizados por Leong (1996), que investiga sobre las competencias profesionales y las habilidades de los educadores de música, elaborando un perfil de 30 competencias deseables en el profesorado novel de música de secundaria. Temmerman (1997) va a poner de manifiesto la importancia de que el maestro de música de primaria posea, además de unas habilidades profesionales generales, unas competencias sólidas relacionadas con el conocimiento de la materia que le permitan ofrecer una

Educación Musical de calidad. Así, los maestros de música deben mostrar un conocimiento del repertorio vocal, ser capaces de realizar juegos rítmicos, tocar instrumentos escolares, escuchar y hacer música y planificar y evaluar diferentes actividades musicales. Ballantyne y Packer (2004) examinan la opinión de maestros en prácticas en torno a los conocimientos y habilidades necesarios para una práctica eficaz en el aula, señalando diversos aspectos didácticos y pedagógicos (capacidad de planificar para un aprendizaje eficaz, conocimiento de las técnicas relacionadas con la didáctica de la música o la capacidad de involucrar al alumnado en la música de forma significativa).

Ya en el ámbito europeo, podemos destacar la escasez de investigaciones en este campo, destacando el estudio realizado por la italiana Addessi (2005), la cual propone una lista de competencias musicales, técnico-profesionales y transversales de los maestros de música. En Francia, *Le centre de formation des musiciens intervenants* publica en el 2005 un estudio donde se agrupan las competencias que debería tener el docente de música. En el contexto español, aparece como única propuesta oficial para la docencia musical la reflejada en el denominado libro blanco del título de Grado de Magisterio (Aneca, 2005), donde se proponen competencias profesionales para el maestro de música de primaria. Como característica más significativa observamos que las competencias más repetidas son las relacionadas con la didáctica específica y las de planificación del aprendizaje. Alsina (2007), proporciona un marco teórico para la reflexión de las competencias que debería tener el docente de música.

Concretamente, en la Universidad de Granada, se llevó a cabo una investigación realizada por Aróstegui, Corral, Díaz, Vicente, A. y Vicente, M.R. (2009), denominada *El pensamiento del profesorado de música como herramienta de formación docente*. En esta investigación se intentan delimitar, entre otros aspectos, las competencias profesionales de maestros de música de Educación Primaria en ejercicio reflexionando sobre el grado de adecuación entre la formación recibida y los retos profesionales que desarrollan en su práctica diaria en los centros educativos.

En este mismo sentido, destacar la tesis doctoral realizada por Carbajo (2009), cuyo objetivo de investigación era elaborar el perfil profesional del docente de música de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En este trabajo se aborda el análisis del perfil profesional relacionando diferentes variables agrupadas en el conjunto pensamiento-contexto-acción. También destacar la tesis doctoral realizada por Carrillo (2012), en la que se identifican y examinan las cualidades del profesorado de música desde una perspectiva holística que incluye tanto aspectos técnicos de la profesión como otros atributos de carácter más personal. El estudio realizado por Carrillo y Vilar (2014), cuyo principal objetivo es identificar las competencias profesionales deseables en los docentes de música de Educación Primaria y Secundaria a través de un proceso metodológico de enfoque cualitativo. Igualmente, podemos destacar la investigación realizada por Vicente, M.R. (2016), en la que se plantea una visión de la práctica docente de la música en Educación Primaria desde un enfoque

competencial, analizando los aspectos curriculares y metodológicos que la identifican.

Como denominador común, todas estas investigaciones indagan en la delimitación de este enfoque competencial desde un conocimiento profesional de la docencia musical. En ellas se presenta un tipo de conocimiento que se construye sobre la práctica, pero no solo desde ella, si no que la realidad analizada genera teoría, y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada. Como destaca Zabalza (2007), el circuito práctica-teoría-práctica por el que se construye el conocimiento didáctico se repite en ciclos sucesivos que deberán traer como resultado el crecimiento progresivo del conocimiento sobre la realidad. En este sentido, estas investigaciones plantean la descripción y análisis de la enseñanza de la música desde una perspectiva competencial, planteando qué tipo de competencias profesionales definen el perfil docente, abarcando la reflexión en ese nivel de conocimiento profesional y destacando aspectos tan significativos como el hecho de que en el profesor de música se desarrollan competencias didácticas y pedagógicas comunes a todos los docentes (susceptibles de aplicarse en situaciones variadas). Paralelamente, todas ellas presentan una serie de competencias específicas propias del ámbito musical (más restringidas por su utilidad) así como otras de carácter transversal o personal, surgiendo así tres categorías o ámbitos:

- Competencias genéricas desarrolladas por el profesorado de Educación Musical respecto al currículo oficial de Primaria.
- Competencias específicas relacionadas con la música y la Educación Musical.
- Competencias transversales o personales.

Mostramos, a continuación, las principales dimensiones obtenidas a partir de las investigaciones citadas (tablas II, III y IV).

Tabla II Competencias desarrolladas por el profesorado de Educación Musical respecto al currículo

Competencias relacionadas con el diseño y planificación de situaciones de enseñanza – aprendizaje.	<p>Conocer el currículum de Educación Musical y su aplicación.</p> <p>Relacionar la Educación Musical con otras disciplinas: competencia matemática, competencia lingüística, competencia digital.</p>	<p>Seleccionar, diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos adaptados a la edad y al contexto.</p> <p>Realizar una programación didáctica que promueva un aprendizaje activo, participativo, donde el alumno sea el protagonista.</p>
Competencias relacionadas con la actuación del docente en el contexto del centro escolar.	<p>Integrar las TICS en los procesos de enseñanza – aprendizaje.</p> <p>Adaptar el proceso de enseñanza – aprendizaje a las necesidades y peculiaridades de nuestro alumnado así como del contexto escolar y social en el que se desarrolla.</p> <p>Gestionar, trabajar, actuar de forma eficaz en el contexto escolar.</p>	<p>Utilizar los recursos informáticos para un mejor desarrollo de las clases.</p> <p>Orientar y estimular al alumnado en el desarrollo de las actividades.</p> <p>Utilizar la evaluación tanto de resultados como del propio proceso de aprendizaje como herramienta de trabajo.</p> <p>Mejorar habilidades y capacidades personales.</p>
Competencias relacionadas con la actuación del docente como cargo unipersonal.	<p>Establecer hábitos de trabajo cooperativo.</p> <p>Realizar tareas propias de gestión docente y administrativa.</p>	<p>Compaginar el trabajo docente con el trabajo de gestión.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla III Competencias desarrolladas por el profesorado de Educación Musical respecto a la enseñanza de la música

Competencias relacionadas con el lenguaje musical.	<p>Conocer los elementos básicos del lenguaje musical.</p> <p>Crear e interpretar obras sencillas.</p> <p>Utilizar los elementos del lenguaje musical: ritmo, melodía, armonía para la creación y audición de obras musicales.</p>	<p>Utilizar y desarrollar grafías musicales tanto convencionales como no convencionales.</p> <p>Traducir al lenguaje musical melodías y ritmos sencillos.</p> <p>Descubrir obras musicales de diferentes características y estilos.</p>
Competencias relacionadas con la escucha y la audición.	<p>Conocer e interpretar canciones y obras musicales de distintos lugares, épocas y estilos.</p> <p>Comprender la realidad sonora que nos rodea.</p> <p>Discriminar y entender los conceptos oír – escuchar.</p>	<p>Percibir, discriminar, clasificar los sonidos de nuestro entorno.</p> <p>Comprender la relación sonido – silencio.</p> <p>Utilizar las cualidades del sonido: duración, intensidad, altura y timbre en el análisis y clasificación de los sonidos que nos rodean.</p>
Competencias relacionadas con la creación e interpretación vocal y/o instrumental.	<p>Utilizar los medios audiovisuales para crear y sonorizar.</p> <p>Interpretar piezas instrumentales y/o vocales de diferentes épocas y estilos.</p> <p>Conocer y trabajar a través del folklore propio de la zona.</p>	<p>Distinguir diferentes tipos de voces e instrumentos.</p> <p>Interpretar, crear, improvisar a través de canciones y juegos vocales y/o instrumentales.</p> <p>Percibir el cuerpo como un medio de expresión y comunicación.</p>
Competencias relacionadas con el movimiento y la danza.	<p>Utilizar el cuerpo y el movimiento para la expresión de sentimientos y emociones.</p> <p>Percibir relaciones espaciales y temporales.</p>	<p>Coordinar diferentes movimientos corporales en relación al espacio y al tiempo.</p> <p>Desarrollar aspectos de psicomotricidad gruesa y fina, lateralidad, simetrías y eje corporal.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla IV Competencias transversales o personales

Organizar y animar situaciones de enseñanza aprendizaje.	El profesor debe saber lo que los alumnos deben aprender y conducirlos a nuevas situaciones de aprendizaje.
Gestionar el progreso en el aprendizaje.	Implicar a los alumnos en actividades, proyectos que fuercen a aprender y aplicar lo aprendido.
Combinar fórmulas disciplinares e interdisciplinares en el tratamiento de los contenidos.	Atender diferentes velocidades de aprendizaje.
Saber enfrentarse a conflictos y problemas de convivencia y ayudar a que los alumnos sepan resolverlos.	Educación cercana al alumno. Aprovechar metodologías cooperativas. Respuestas a problemas universales como la comunicación, organización y solución de conflictos.
Saber trabajar en equipo con el resto del claustro.	Sentirse miembro activo del centro. Participar en la toma de decisiones.
Dar importancia a la relación con las familias.	Establecer objetivos compartidos y pensar sistémicamente. Establecer relaciones positivas y productivas con las familias. Animarlas a que se impliquen en los programas educativos.
Utilizar las nuevas tecnologías dentro del aula.	Transferencia de conocimientos de una asignatura a otra. Tecnologías de realidad ampliada. Aplicación didáctica de las nuevas tecnologías. Aplicación de los big-data en la escuela.
Adaptación a entornos multiculturales y necesidad del bilingüismo.	Reafirmar los principios de la escuela democrática.
Aprender y realizar una permanente formación continua.	Emprender aprendizajes que sirvan para mejorar su desempeño.

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, en la categorización que acabamos de describir, se establece una propuesta de competencias estructurada en base a tres ámbitos: la música en el currículo oficial en Educación Primaria, el trabajo del maestro especialista respecto a la enseñanza de la música, y un tercer grupo de competencias de carácter transversal. A su vez, para cada competencia se establecen dimensiones específicas.

Respecto al primer ámbito, destacamos un conjunto de competencias relacionadas con el diseño y planificación de situaciones de enseñanza-aprendizaje, como pueden ser: el diseño y realización de programaciones didácticas, elaboración de recursos didáctico-musicales, interdisciplinariedad de la música y su relación en el trabajo con alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Tal y como se afirma en los estudios presentados, coincidimos en que este conjunto de competencias destacan por el desarrollo de una serie de elementos relacionados con la actuación del docente en el contexto de aula, la gestión del grupo, el trabajo con otros miembros de la comunidad educativa, la diversificación en la secuencia de las tareas y el ajuste de actividades.

El desarrollo de estas competencias requiere de un equilibrio entre la predeterminación del diseño curricular oficial, la propia autonomía e iniciativa profesional para diseñar un programa propio, la propia experiencia del docente y los intereses y características de los alumnos. Así pues, se trata de una tarea realmente compleja que requiere tomar en consideración las determinaciones legales (diseños curriculares), los contenidos básicos de la disciplina (contenidos disciplinares), el marco curricular en que se ubica la disciplina (curso, etapa), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (experiencia docente, estilo personal), las características de nuestros alumnos y los recursos disponibles. El aspecto más significativo de este ámbito competencial lo constituye la consideración de que al planificar nuestra acción docente, es decir, cuando diseñamos el programa de nuestra asignatura, lo que hacemos es situarnos en un espacio de toma de decisiones en el que intervienen de forma combinada nuestras ideas pedagógicas, nuestros conocimientos científicos y nuestras experiencias didácticas, con la intención de convertir una idea en un proyecto.

Respecto al segundo ámbito, denominado como el trabajo del maestro especialista de música, hacemos referencia a las competencias más específicas que debe presentar, en este caso, el especialista en Educación Musical. Se trata de una serie de competencias íntimamente relacionadas con los bloques de contenido que se han ido identificando a lo largo de las diferentes legislaciones respecto al ámbito de la Educación Musical y que se pueden resumir en escucha (donde los contenidos se centran en el desarrollo de las capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva relacionados con la percepción), interpretación musical (integrando los contenidos relativos a la expresión y abordando el desarrollo de las habilidades técnicas y capacidades vinculadas con la interpretación, estimulación de la invención a través de la improvisación y la creación de distintas producciones musicales resultantes de la exploración, la selección y la combinación de movimientos y sonidos), y movimiento y danza

(destinada al desarrollo de las capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza).

El desarrollo de todas estas habilidades vinculadas tanto con la escucha, la interpretación y la creación musical, y el conocimiento y práctica de la danza, ponen de manifiesto el papel relevante que ejercen las capacidades perceptivas, expresivas y creativas, así como las de experimentación en el desempeño de la práctica musical. En este ámbito competencial reside buena parte de la calidad de la docencia, resultando evidente que si no se conoce bien y de una manera precisa el contenido científico en el que se ejerce la enseñanza, en este caso el musical, es inútil buscar vías didácticas suplementarias de mejora de la calidad. En este sentido, Zabalza (2007) señala como esenciales tres aspectos: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos. Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y recursos y organizarlos de manera que sean accesibles; secuenciar implica establecer diversos niveles de centralidad y relevancia entre los contenidos a impartir, estableciendo cuáles son los temas o conceptos que sirven de punto de fijación a los demás; en último lugar, la presentación de los contenidos implica adoptar, por parte del docente, una función competencial comunicativa, de guía y facilitador de la comprensión como garante de la complicitad y la transferencia personal que se produce entre los profesores y sus alumnos en el propio acto didáctico insustituible por cualquier otro material.

Finalmente, no debemos olvidar una serie de competencias transversales, de gran importancia en lo que se refiere al tratamiento didáctico de los contenidos, que deben adaptarse a las necesidades que presenta la comunidad educativa para desarrollar una educación multicultural y transversal, establecer hábitos de trabajo cooperativo, resolver conflictos, etc.

El conjunto y la suma de todas las competencias a las que venimos haciendo referencia muestran lo que podría ser el perfil ideal del maestro de música, si bien exigen mantener estímulos, no caer en la rutina y cultivarse cultural y profesionalmente. Tareas que resultan imprescindibles pero que quedan, desgraciadamente, bajo el criterio de cada profesional, condicionando muy directamente la selección del profesorado, la formación permanente de este y su carrera docente.

I.3. Las competencias docentes de los maestros de música en los procesos públicos selectivos

Los sistemas educativos que conciben la docencia como una profesión de alto nivel y creen que de su calidad depende la calidad de la escuela se preocupan por atraer hacia la docencia a las personas más capacitadas, seleccionándolas y proporcionándoles una formación inicial y permanente adecuada¹⁰. En este sentido, los estudiantes que pretenden realizar estudios de educación deben superar, primeramente, un proceso selectivo mediante pruebas o entrevistas específicas diseñadas para los futuros docentes, además de superar y cumplir con los requisitos generales que se presentan para el ingreso en la enseñanza superior de cada país¹¹. Tras superar dichas pruebas y finalizar con éxito todo el proceso formativo que les ofrezca la formación adecuada propia de la profesión docente, esos mismos estudiantes deberán enfrentarse a un nuevo proceso selectivo que les habilite para ejercer como maestros y profesionales de la educación en un centro educativo del nivel y/o etapa para la que han sido formados. Pero, ¿hasta qué punto este último proceso se ocupa de seleccionar a los candidatos más competentes para desempeñar con éxito la profesión docente? ¿Cómo es ese procedimiento selectivo en nuestro país y qué lo diferencia de los procedimientos seguidos en nuestro entorno más inmediato?

Tal y como refleja Egado (2010), solo unos pocos países de la Europa mediterránea y central coinciden en la utilización de un modelo selectivo basado en la oposición y/o listas de candidatos, frente al resto de países de la Unión Europea que, de forma mayoritaria, utilizan un sistema de contratación abierta o libre. No existe, por tanto, consenso para la selección del personal docente, ya que cada país utiliza un sistema de selección regulado en base a su propia legislación. No obstante, sí existe una relación con el grado de centralización de sus sistemas educativos: los países con sistemas educativos altamente centralizados optan por sistemas de selección basados en la oposición y/o listas de candidatos, y los países más descentralizados utilizan el sistema de acceso libre, otorgando a los centros escolares un mayor grado de autonomía en la contratación de profesionales cualificados.

En líneas generales, podemos destacar tres modelos o itinerarios diferentes para el acceso a la docencia en el sector público que se corresponden con lo que la Unesco denomina: oposiciones, listas de candidatos y sistemas de contratación abierta (Murillo, 2007).

¹⁰ De las tres variables que tienen en común sistemas tan dispares como Finlandia, Hong Kong, Corea del Sur y Canadá, dos hacen referencia precisamente al profesorado: son los que consiguen que los mejores alumnos estudien para ser profesores y los que proporcionan a esos profesores las mayores oportunidades de desarrollo profesional (Egado, 2010).

¹¹ Países de nuestro entorno como Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Francia, Finlandia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Reino Unido y Rumanía llevan a cabo un proceso selectivo y restrictivo previo a la propia formación (Egado, 2010).

El sistema de oposición¹² consiste en la superación de una serie de pruebas basadas en conocimientos técnicos que se complementan con la valoración de otros méritos en un concurso público para el cual se requiere la finalización de la formación inicial del profesorado. La lista de candidatos, por su parte, consiste en la ordenación por méritos de los aspirantes teniendo en cuenta la experiencia docente, el expediente académico o la formación complementaria. Por último, en la contratación del profesorado a través de procedimientos de carácter abierto, es el director, los administradores de distrito escolar o los expertos en personal los encargados de realizar dicha selección.

En la siguiente tabla mostramos de forma esquemática los diferentes sistemas de acceso a la profesión docente en la enseñanza pública en los países de la unión europea mostrados en Eurydice (2002).

¹² La RAE define el término oposición como un procedimiento selectivo consistente en una o más pruebas en que los aspirantes a un puesto de trabajo muestran su respectiva competencia, juzgada por un tribunal.

Tabla V Sistemas de acceso a la función docente

Oposición	Lista de candidatos Concurso de méritos	Selección Abierta
España	Alemania	Bélgica
Francia	Austria	Bulgaria
Grecia	Bélgica	Dinamarca
Italia	Chipre	Eslovaquia
Luxemburgo		Eslovenia
Malta		Estonia
Portugal		Finlandia
Rumanía		Hungría
		Irlanda
		Islandia
		Letonia
		Liechestein
		Lituania
		Noruega
		Países Bajos
		Polonia
		Reino Unido
		República Checa
		Suecia

Fuente: Egido (Op. Cit.)

En España, actualmente, el proceso mediante el cual la administración educativa contrata de manera indefinida al personal docente es el de concurso-oposición, en el que la selección es realizada por maestros en ejercicio. Los tribunales se forman con cinco maestros de la propia especialidad, que son elegidos por sorteo (en el caso de los vocales) o designados ex profeso (en el caso de los presidentes). Al proceso de concurso-oposición pueden presentarse quienes tengan el título universitario de maestro de cualquier especialidad. No pueden, en cambio, quienes tengan estudios relacionados (incluso superiores académicamente), pero no hayan cursado estudios de magisterio.

Dicho proceso selectivo para ingreso a la función pública docente se regula de acuerdo a las directrices establecidas en el *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes*. Posteriormente, cada comunidad autónoma

ejerce las competencias adquiridas en materia educativa para convocar cuantos procedimientos selectivos consideren a fin de cubrir las vacantes que se produzcan en los centros educativos propios de su ámbito autonómico. En concreto, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el procedimiento más reciente de selección de maestros de Educación Musical se convocaba por *Orden de 31 de marzo de 2017, por la que se efectúa convocatoria para el ingreso en el Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, en la que se establecía un sistema de concurso-oposición cuya finalidad era comprobar los conocimientos técnicos, profesionales y didácticos de los aspirantes.

Del análisis realizado a la convocatoria efectuada en dicha orden podemos señalar que el proceso selectivo consta de tres fases: fase de oposición, fase de concurso y fase de prácticas. En la fase de oposición se valora el dominio de los conocimientos específicos y de las técnicas necesarias para el ejercicio docente, así como la aptitud pedagógica; en la fase de concurso se valoran los méritos derivados de la formación académica y la experiencia docente previa; la fase de prácticas, por último, presenta como principal finalidad comprobar la aptitud para la docencia de los aspirantes seleccionados.

I.3.1. Fase de oposición

En la fase de oposición se tiene en cuenta la posesión de los conocimientos específicos (en nuestro caso de Educación Musical), la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia. Los contenidos de la fase de oposición se integran en diferentes pruebas: escrita, oral y práctica. Esta fase consta de dos pruebas con carácter eliminatorio. La calificación de la fase de oposición es la media aritmética de las puntuaciones de todos los miembros presentes en el tribunal, debiendo calcularse con aproximación de hasta diez milésimas, para evitar en lo posible que se produzcan empates. Cuando en las puntuaciones otorgadas por los referidos miembros exista una diferencia de tres o más enteros, serán automáticamente anuladas las calificaciones máxima y mínima, hallándose la puntuación media entre las calificaciones restantes.

La primera prueba tiene por objeto la demostración de los conocimientos específicos de la especialidad de Educación Musical y consta de dos partes. La primera parte (parte A) consiste en la realización por escrito de un ejercicio práctico que permita comprobar que el personal aspirante posee la formación científica y el dominio de las habilidades técnicas correspondientes a la especialidad a la que opta. Esta parte se valora de 0 a 10 puntos. En el caso de la especialidad de Educación Musical, la parte práctica consta de dos ejercicios: por un lado, un análisis formal, estilístico, dinámico, textual, melódico-temático y rítmico de una partitura de una canción de entre dos propuestas por el tribunal y su aplicación pedagógica; y por otro lado, la lectura a primera vista de un fragmento musical, mínimo de 16 compases y máximo de 24, propuesto por el tribunal. Este ejercicio lo realiza el personal aspirante, en sesión única, el día que convoque el tribunal, con una duración máxima de cinco minutos para su preparación y de cinco para su lectura. Ambos ejercicios se ponderan al 60% y al 40%, respectivamente.

A través de esta prueba práctica, se persigue constatar la presencia, en los aspirantes, de una serie de habilidades (competencias) relacionadas explícitamente con la enseñanza de la música. Así, desde el análisis musical y estilístico, en este caso, de una canción popular se pretende la utilización de los elementos del lenguaje musical: ritmo, melodía, textura, armonía para el análisis formal de una partitura. En el caso de la lectura a primera vista de un fragmento rítmico se requieren competencias relacionadas con el dominio del lenguaje musical. Sin embargo, en la convocatoria analizada, parece no prestarse atención a competencias relacionadas con la creación e interpretación instrumental (la cual sí ha estado presente en otras convocatorias), con la escucha y la audición o con el movimiento y la danza.

En cuanto a la segunda parte (parte B) consiste en el desarrollo por escrito de un tema elegido por el aspirante (de entre dos extraídos al azar por el tribunal) del temario establecido en la *Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio.*

Entre los aspectos más significativos, respecto a los contenidos propuestos en este temario, podemos destacar la existencia de un conjunto de temas con un fuerte contenido disciplinar, concretamente los referidos al estudio de los elementos del lenguaje musical como: el ritmo, la melodía, la armonía, la textura o la modulación. En ellos se presentan los fundamentos de la expresión musical a través de contenidos específicos que permiten desarrollar conocimientos relacionados con el aprendizaje y la interpretación de la música. En cuanto al desarrollo de aspectos relacionados con la percepción, los parámetros del sonido y la discriminación auditiva destacamos una serie de temas fundamentales para comprender la realidad sonora que nos rodea muy en la línea de las pedagogías musicales contemporáneas defendidas por autores como Schaefer y Paynter. También se destaca un bloque temático relacionado con el conocimiento y comprensión de aspectos relacionados con la propia historia de la música y la evolución epistemológica de esta a través de la sociología y folklore. La práctica instrumental y el desarrollo de la voz como herramienta inmediata y primaria de comunicación y expresión, junto con el conocimiento y desarrollo de las metodologías desarrolladas a lo largo del siglo XX por músicos y pedagogos musicales como Willems, Orff, Kodaly y Dalcroze constituye un bloque temático fundamental en el actual concepto de la Educación Musical. Por último, destacar la existencia de una serie de temas basados en aspectos como el desarrollo afectivo, emocional o las propias dificultades de enseñanza-aprendizaje en el seno de la Educación Musical.

Como podemos observar, se trata de un temario basado, fundamentalmente, en la reproducción de contenidos (saberes), de carácter técnico, en el que no existen alusiones a los actuales enfoques competenciales donde el saber hacer y el saber ser se configuran como núcleo central en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La segunda prueba, tiene por objeto la comprobación de la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia del aspirante, consta de dos partes: presentación y defensa de una programación didáctica y preparación y exposición oral de una unidad didáctica. Cada una de las partes se califica de 0 a 10 puntos, siendo el resultado de sumar las calificaciones de las dos partes de que consta y ponderadas del siguiente modo: la parte A (presentación y defensa de la programación didáctica) se calculará multiplicando por 0,3 la calificación obtenida, y la parte B (preparación y exposición oral de una unidad didáctica ante el tribunal) se calculará multiplicando por 0,7 la calificación obtenida.

Dicha ponderación solo se realizará en el supuesto de que se hubieran obtenido como mínimo 2.5 puntos en cada una de las partes de que consta esta segunda prueba. Para la superación de esta segunda prueba el personal aspirante deberá alcanzar una puntuación global igual o superior a cinco puntos.

Respecto a la parte A (presentación y defensa de la programación didáctica) esta debe ser elaborada personal e individualmente por cada aspirante, haciendo referencia al currículo vigente de la Comunidad Autónoma de Andalucía de un área, relacionada con la especialidad por la que se participa, en la que deberán especificarse los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, así como a la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y bibliografía. Esta programación se corresponderá con un curso escolar de uno de los niveles o etapas educativas en los que el profesorado de esa especialidad tenga atribuida competencia docente para impartirlos.

En cuanto a la parte B (preparación y exposición de una unidad didáctica) el personal aspirante elegirá una unidad didáctica de entre tres extraídas por sorteo de su propia programación o del temario oficial de la especialidad, para la preparación y exposición oral ante el tribunal. El citado personal dispondrá de una hora para su preparación, pudiendo utilizar el material que considere oportuno, sin posibilidad de conexión con el exterior, por lo que no se podrá utilizar ordenadores portátiles, teléfonos móviles o cualquier otro dispositivo informático o electrónico. En su elaboración deberán concretarse los objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje que se van a plantear en el aula, los procedimientos de evaluación y la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Para su exposición, el personal aspirante podrá utilizar el material auxiliar, sin contenido curricular, que considere oportuno que deberá aportar él mismo, así como un guión que no excederá de una cara de un folio y que deberá entregar al tribunal al término de la exposición. El referido material auxiliar servirá para apoyar la exposición mediante la utilización de recursos didácticos no electrónicos ni susceptibles de reproducción electrónica.

La calificación final de la fase de oposición será la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en las dos pruebas superadas, ambas valoradas de 0 a 10 puntos. Para poder acceder a la fase de concurso será necesario haber obtenido al menos cinco puntos en la fase de oposición, habiendo superado ambas pruebas.

I.3.2. Fase de concurso.

La baremación de los méritos correspondientes a la fase de concurso es atribuida a comisiones de baremación que realizan, por delegación de los tribunales, las tareas materiales y puramente regladas de aplicación del baremo de méritos establecidos. Solo se tienen en cuenta los méritos perfeccionados hasta el día que finaliza el plazo de presentación de solicitudes, siempre que sean alegados y acreditados documentalmente en el momento de su presentación, no tomándose en consideración los presentados con posterioridad a la finalización de dicho plazo.

El conjunto de méritos a baremar se organiza en torno a tres grandes apartados entre los que se destaca la experiencia docente, la formación académica (ambas con un máximo de 5 puntos cada una) y otros méritos (con un máximo de 2 puntos) siendo la puntuación máxima que se puede alcanzar de 10 puntos. Estos, como veremos a continuación, se pueden conseguir de diferentes maneras, por ejemplo, obteniendo el máximo de experiencia y formación académica, en cuyo caso no contaría la puntuación obtenida en otros méritos. En el caso de no tener experiencia previa, los aspirantes solamente podrían obtener un máximo de 7 puntos, lo que hace de la experiencia un mérito decisivo a la hora de obtener la mejor puntuación posible. Además, puntuaciones asociadas a apartados como la participación en grupos de trabajo, seminarios, planes y proyectos educativos, por ejemplo, solamente pueden obtenerse a través de la participación en el seno del centro escolar, por lo que nuevamente la experiencia supone una clara ventaja entre unos participantes y otros.

Así, respecto a la experiencia docente previa, se valora un máximo de 5 puntos y 5 años por este apartado. A este efecto, se tienen en cuenta los cinco años de límite que resulten más favorables para cada participante. Esta experiencia valora los años de desempeño docente en especialidades del cuerpo al que se opta, o incluso, en distintos cuerpos aunque no se valora, por ejemplo, la experiencia docente previa del personal que preste servicio en universidades públicas o privadas, en escuelas infantiles privadas o públicas (ciclo 0-3 años), escuelas municipales de música o escuelas municipales de danza. En el supuesto de la experiencia en centros docentes privados, habrá de presentarse documentación acreditativa del trabajo desarrollado mediante la certificación de la dirección del centro, con el visto bueno de la Inspección de Educación, en que conste el nivel educativo y la duración exacta de los servicios.

En cuanto a la formación académica se valora con un máximo de 5 puntos en base a los siguientes apartados:

- Expediente académico. Se valora el expediente académico del título alegado como requisito para el ingreso en el Cuerpo de Maestros con un máximo de 1,5 puntos.
- Postgrados, doctorado y premios extraordinarios. En este apartado del baremo se valora la condición de Doctor (1 punto), los

certificados o diplomas acreditativos de estudios avanzados, los títulos oficiales de máster, suficiencia investigadora o cualquier otro título equivalente siempre que no sean requisito para el ingreso en la función pública docente (1 punto) y la posesión de premio extraordinario en el doctorado (1 punto).

- Otras titulaciones universitarias de carácter oficial no alegadas como requisito para el ingreso en la función pública docente. Así, por cada titulación de primer ciclo como diplomatura o similares al igual que por cada titulación de segundo ciclo como licenciaturas o similares se otorga la puntuación de 1 punto.
- Titulaciones de Enseñanzas de Régimen Especial y de la Formación Profesional Específica. En este caso podemos destacar las titulaciones profesionales de música o danza (0,5 puntos), los niveles avanzados de los estudios obtenidos a través de las escuelas oficiales de idiomas B2, C1 y C2 (0,5 puntos) así como las titulaciones técnicas superiores de artes plásticas y diseño, formación profesional o deportivo superior (0,2 puntos).

En cuanto a otros méritos se valoran con un máximo de 2 puntos en función de los siguientes aspectos:

- Formación Permanente. Se valoran los cursos de formación recibidos o impartidos a partir de 30 horas (tres créditos) siempre que cumplan los requisitos de homologación establecidos. Se puntúan a razón de 0,2 puntos por cada tres créditos.
- Participación o coordinación en grupos de trabajo, seminarios, planes y proyectos educativos por curso académico. Se puntúan a razón de 0,2 puntos por cada participación y 0,5 puntos por cada coordinación.
- Méritos Artísticos. Entre estos méritos, valorados únicamente en la especialidad de música, se puntúan los premios obtenidos en certámenes, festivales o concursos de ámbito internacional (0,25 puntos), nacional (0,10 puntos) o autonómico (0,05 puntos). En segundo lugar, las composiciones estrenadas junto a las grabaciones publicadas (0,30 puntos) y en tercer lugar, los conciertos, tanto si ha participado como director o directora (0,25 puntos), solista (0,10 puntos) o miembro de la orquesta o de otras agrupaciones instrumentales o corales (0,05 puntos).

Para la obtención de la puntuación global, los órganos de selección ponderan en dos tercios la puntuación obtenida en la fase de oposición y en un tercio la obtenida en la fase de concurso resultando como nota final la suma de multiplicar la fase de oposición por 0,66 y la fase de concurso por 0,33 observándose que, si se

obtiene poca puntuación en la fase de concurso respecto a la fase de oposición la calificación final se verá mermada.

Concluidas las fases de oposición y concurso los tribunales remiten las propuestas del personal que ha superado el concurso-oposición a las comisiones de selección que, a su vez, las elevan a la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos. Será seleccionado el personal al que, ordenado según la puntuación global asignada, le corresponda un número de orden igual o inferior al número de plazas asignadas a su tribunal.

I.3.3. Fase de prácticas.

El Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes a los que se refiere la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aprobado por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes* regula en los artículos 30 y 31 la fase de prácticas del personal que resulte seleccionado en los diferentes procedimientos selectivos. De acuerdo con lo establecido en el artículo 8 del *Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía* la fase de prácticas tiene como objetivo proporcionar al profesorado de nuevo ingreso las herramientas necesarias para el desarrollo de la función docente, así como las capacidades personales y la competencia profesional precisas para liderar la dinámica del aula que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. De conformidad con lo recogido en el artículo 15.2 de la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía* la fase de prácticas tiene una duración de un curso académico y comenzará con el inicio del curso.

Atendiendo a la *resolución de 6 de octubre de 2017, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se regula la organización de la fase de prácticas del personal seleccionado en el procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por Orden de 31 de marzo de 2017 por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros* se establece la composición y funciones de las comisiones de evaluación de centros y de coordinación de la fase de prácticas así como el desarrollo de las mismas.

Respecto al desarrollo de la fase de prácticas, el personal funcionario en prácticas tiene como tutor de prácticas a un funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros de la especialidad correspondiente, que le asesorará en la elaboración del proyecto de trabajo y en todas aquellas tareas que haya de realizar durante el período de prácticas. Se contempla la opción, de no existir en el centro personal del Cuerpo de Maestros de la misma especialidad de la persona en prácticas, que pueda ejercer la tutoría la persona titular de la Jefatura de Estudios o de la Coordinación del Ciclo en la que desarrolle sus funciones o la mayor parte de las mismas. Estos deben realizar durante el período de prácticas las siguientes actuaciones:

- Un proyecto de trabajo de elaboración personal e individual, que deberá estar en coherencia con la práctica docente en el aula y enmarcado en la labor del equipo docente. El citado proyecto incluirá las siguientes cuestiones: fundamentos pedagógicos y su relación con el Plan de centro y el Proyecto educativo del centro en el que se realizan las prácticas. Referencias al marco normativo que desarrolla el currículo y a la organización escolar de la correspondiente etapa educativa en Andalucía. Adaptación al contexto del centro y especialmente del aula. Propuesta didáctica específica dirigida a un grupo de alumnos y alumnas o a un aula, en el marco de la programación didáctica del equipo de ciclo correspondiente, en educación primaria o en centros específicos de educación especial, teniendo en cuenta en especial el desarrollo de la capacidad lectora y la consecución de las competencias claves a través de las tareas y actividades educativas, de acuerdo con lo establecido por *Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial*. Actividades que han de realizarse conjuntamente con el equipo docente y con el alumnado, haciendo especial referencia a las actividades complementarias y extraescolares.

- Curso de formación. El personal funcionario en prácticas debe participar en un curso de formación que le servirá de apoyo y acompañamiento durante la fase de prácticas. El objetivo principal de este curso es facilitar al profesorado su ingreso en la función pública docente para lo que se desarrollarán contenidos y estrategias metodológicas que les orienten tanto en su labor docente como administrativa, a través de la realización de tareas, el intercambio de experiencias y la creación de redes profesionales colaborativas. Los contenidos básicos del curso de formación se organizan en los siguientes ámbitos:
 - I. Organización educativa. Marco normativo. Órganos de gestión de la administración educativa andaluza. Derechos y deberes del profesorado.

 - II. Gestión del currículo. Organización del currículo. Inclusión educativa (atención a la diversidad, interculturalidad, trabajo cooperativo y metodología multinivel). Escuela de la sociedad del conocimiento (plurilingüismo, integración de las TIC e iniciativa emprendedora). Gestión de ambientes de aprendizaje (ambiente físico, motivación, convivencia). Cultura de la evaluación (estrategias para la mejora de los resultados de los alumnos).

III. Habilidades socioemocionales. Liderazgo, comunicación, equilibrio emocional, resolución de conflictos, trabajo en equipo.

IV. Desarrollo profesional. Identidad docente. Orientación a la calidad. Aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta formación se realiza en modalidad semipresencial, alternando sesiones presenciales con la realización de tareas en el aula virtual de formación del profesorado. El curso tendrá una duración total de 40 horas, de las cuales 10 de ellas serán presenciales, y su participación, tanto en las sesiones presenciales como en la elaboración de tareas es obligatoria.

- Memoria final. El personal funcionario en prácticas elabora una memoria final que consistirá en la descripción de las actividades realizadas durante la fase de prácticas, así como la valoración personal del desarrollo de dicha fase.

Respecto a la evaluación de la fase de prácticas se considera como criterio básico para la calificación poseer las capacidades personales y la competencia profesional necesarias para liderar la dinámica del aula y desarrollar adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado dentro del marco normativo de la Administración educativa andaluza. En este sentido las comisiones de evaluación de centros otorgarán la calificación de «apto» o «no apto» basándose para la calificación en los siguientes extremos:

- Informe de evaluación de la inspección educativa sobre la aptitud para la docencia.
- Informe de la dirección del centro.
- Informe del tutor o tutora de prácticas.
- Valoración del proyecto de trabajo y de la memoria final.
- Certificación de los Centros de Profesorado de haber superado el curso de formación.

Finalizada la fase de prácticas, se evalúa a cada aspirante como apto o no apto. Quienes no superen dicha fase durante el curso escolar, o tengan concedido aplazamiento de la misma, tendrán que repetir en el siguiente curso para realizar la citada fase de prácticas.

Tal y como podemos observar, este proceso relaciona la fase de oposición con la capacidad de los aspirantes (mediante la realización de una o más pruebas para determinar su aptitud), la fase de concurso con el mérito (consistente en la cualificación de los aspirantes) y la fase de prácticas con la idoneidad (mediante la acreditación por parte del tutor, inspector y centro de profesorado).

Además del ingreso por medio del propio concurso-oposición, también se puede acceder a la profesión docente a través de las denominadas “bolsas de trabajo” que dan acceso a contratos de interinidad. Este sistema de acceso, pensado inicialmente para cubrir las sustituciones y suplencias de las bajas de carácter temporal de los funcionarios, está constituyendo en la actualidad una vía de acceso importante.

No obstante, y sin lugar a dudas, el modelo de concurso-oposición actual, tal y como está diseñado, concede un protagonismo mayor a aquellas pruebas que miden la capacidad de reproducción de los conocimientos adquiridos por los candidatos durante su formación inicial, obviando otro tipo de pruebas que midan la posesión de ciertas competencias profesionales necesarias para el ejercicio futuro de la labor docente. Otorgar un peso mucho mayor a los conocimientos académicos de los futuros profesores que a sus capacidades o habilidades para la enseñanza (competencias) no cumple con el objetivo de seleccionar a las personas más cualificadas para el trabajo docente (Cros; Duthilleul; Cox; Kantasalmi, 2004). Además, la fase de prácticas (tercera fase del propio proceso selectivo) se basa en un proceso de formación estandarizado y relativamente breve que todos los aspirantes superan de forma casi automática, lo que confiere a esta fase un carácter de “trámite”.

Un aspecto especialmente llamativo si realizamos un recorrido histórico-legislativo por las principales convocatorias de acceso a la función pública docente para maestros de enseñanza elemental o primaria desde sus inicios (a mediados del siglo XIX) hasta finales del siglo XX, es que a lo largo de todas las convocatorias se ha seguido una línea en la selección del profesorado muy semejante en cuanto a número de pruebas y tipos, variando el contenido de los temarios como respuesta a los distintos planes de estudio, pero sin incluir aspectos relacionados con las habilidades y competencias que se le demandan al profesor para resolver problemas, tal y como venimos apuntando (Requena, 2006; Sánchez, 2011). Por su estructura, las oposiciones han estado tradicionalmente articuladas en varias pruebas (entre dos y tres, en función de la convocatoria), pero en ningún caso estas pruebas han dado mayor importancia a las capacidades docentes y a las habilidades didácticas de los aspirantes.

Tabla VI Principales convocatorias de acceso a la función pública de maestros desde mediados del siglo XIX hasta finales del siglo XX.

Disposición Legislativa	Nº	Prueba escrita	Prueba oral	Prueba práctica	Contenidos
Reglamento general de primeras letras de 1825	2	Cuestionario sobre gobierno de una escuela	Capacidad lectora y doctrina Cristiana		Saber leer y escribir. Gobierno de una escuela. Doctrina Cristiana.
Reglamento de exámenes de 1839	2	Escritura del alfabeto y dictado de sentencias.	Capacidad lectora y doctrina Cristiana. Gobierno de una escuela. Deberes con respecto a las autoridades.		Saber leer y escribir. Didáctica pedagógica. Doctrina Cristiana.
Real Decreto de 3 de junio de 1910	3	Realización de un trabajo sobre didáctica pedagógica. Resolución de dos o más problemas de matemáticas; Análisis gramatical; caligrafía y dibujo; tema de un cuestionario.	Exposición de un tema del cuestionario. Traducción de un texto en francés.	Explicar una lección a niños de primaria. En el caso de las maestras, también tendrían que hacer un trabajo de labor.	Metodológicos y didácticos sobre las asignaturas del plan de estudio (plan de formación de maestros de 1903, R.D. de 24 de septiembre de 1903.
Reglamento de 1933	2	Tema elegido entre 3 sacados a suerte de un cuestionario en torno a conocimientos filosóficos pedagógicos y sociales.	Leer en voz alta dicho tema, haciéndole el tribunal preguntas sobre él.	Explicar una lección a niños de primaria y siendo maestro en prácticas durante todo un curso escolar en escuela nacional.	Temario extraído de las asignaturas del plan de estudios. Conocimientos filosóficos y sociales.
Decreto de 17 de octubre de 1940	3	Tema del cuestionario sobre lengua y literatura; geografía e historia; resolución de problemas de matemáticas y física.	Explicar una lección libre sobre cualquier asunto escolar preparado de antemano. Pedagogía.		Pedagogía y su historia. Metodología y contenidos relacionados con materias sobre organización escolar. Religión Católica.
Ley de 1945	3	Desarrollo de un tema de religión, otro de formación del espíritu nacional y ejercicio de análisis	Exposición de un tema de Geografía e historia; otro de literatura española y otro de pedagogía.	Lección práctica y una tabla de gimnasia educativa.	Geografía e Historia. Literatura; análisis morfológico y sintáctico. Religión y

Decreto de 24 de abril de 1969	3	morfológico y sintáctico de un párrafo. Desarrollo de una cuestión sobre didáctica y desarrollo de un tema de ciencias de la educación.			formación del espíritu nacional. Contenidos a nivel de estudios de grado medio. Formación del espíritu nacional.
Decreto 375/1974 de 7 de febrero	3	Respuestas a cuestiones de cultura general y conocimiento de la especialidad por la que se opta. Programación de una unidad didáctica.	Desarrollo de tres temas del cuestionario de ciencias de la educación.	Curso selectivo teórico – práctico de formación.	Comentario de un texto literario con respuestas a cuestiones gramaticales, estilísticas y de interpretación de épocas históricas y fenómenos culturales. Conocimiento sobre didácticas específicas.
Real Decreto de 19 de diciembre de 1984	3	Elaboración de un proyecto pedagógico didáctico, de carácter curricular. Contestar a cuestiones de la especialidad por la que se presente.	Debate y defensa del proyecto con el tribunal.	Curso selectivo teórico práctico de formación.	Contenidos específicos de las distintas especialidades: Filología inglesa o francesa; matemáticas; ciencias naturales o sociales; preescolar o educación especial.
Real Decreto de 4 de junio de 1993	3	Desarrollo de dos temas del temario A y B.	Exposición de un tema que responde a la especialidad por la que se opta, desarrollo de U.D. y debate posterior.	Referidos a las distintas especialidades.	Relacionados con la didáctica, pedagogía y psicología.
Real Decreto 276/2007	2	Desarrollo de dos temas del temario.	Defensa de una programación y desarrollo de U.D.	Referidos a las distintas especialidades.	Relacionados con la didáctica, pedagogía y psicología.

Fuente: elaboración propia a través de los datos de Requena (Op. Cit.) y Sánchez (Op. Cit.)

Además de todo ello, durante el año 2008 se presentaron los resultados de varios estudios acerca de las percepciones que los propios profesores poseen sobre la idoneidad de los procedimientos selectivos. El primero de esos estudios (Álvarez Sánchez, 2008) arroja como dato más significativo (a partir de un cuestionario cerrado a 1698 profesores de todo el territorio nacional) que el 56% de la muestra considera necesario cambiar el actual proceso selectivo ya que no da respuesta a las nuevas funciones que se exigen al profesorado en la actualidad. Un segundo estudio (Pérez Juste; Egido; Sarramona, 2008) indagó sobre el acceso a la profesión docente a partir de una encuesta con datos de 983 profesores de diferentes niveles educativos del territorio español, recogiendo opiniones sobre la adecuación de los procedimientos selectivos docentes y obteniendo, como resultados más significativos, que el porcentaje de profesores que considera nada o poco adecuado el sistema de acceso alcanza más de la mitad de la muestra (52%), mientras el 38% lo califica de adecuado y solo el 10% lo considera bastante o muy adecuado. Además, la investigación indagó en las opiniones de expertos del ámbito educativo por medio de entrevistas y cuestionarios abiertos, de manera que la mayor parte de los entrevistados remarcaba la rigidez y el carácter memorístico del proceso, reflejando lo inadecuado de este para seleccionar al personal que mejor muestre aptitudes para la docencia. Como conclusión, este estudio consideraba al actual proceso selectivo como un procedimiento válido para demostrar conocimientos, pero no para dirimir si los candidatos poseen las capacidades necesarias para la práctica en el aula.

Este proceso de selección del profesorado llevado al ámbito de la Educación Musical implica entender esta disciplina a partir de un modelo de enseñanza basado en la simple utilización de recursos aplicables dentro del aula, como son las canciones, el movimiento y la danza, las prácticas vocales y/o instrumentales, etc., que, por lo general, se presentan sistematizados mediante diversos diseños metodológicos. Este planteamiento implica una fundamentación psicopedagógica de corte cognitivo basado en un enfoque técnico-práctico del currículo a partir de una perspectiva positivista y psicologicista, muy alejada de una Educación Musical elaborada desde la racionalidad de la disciplina, cuya pretensión, además de la transmisión del conocimiento musical objetivo, debe ser la de contribuir al desarrollo de las capacidades sensomotrices, afectivas y cognitivas de cada sujeto (Aróstegui y Iotova, 2012).

Esta perspectiva, aun siendo poco frecuente en la realidad socio-educativa en la que se desenvuelve la acción del maestro de música en la actualidad (lo cual contrasta con las diversas teorías de la educación que se plantean desde la teoría del currículo basado en el corte práctico-crítico) plantea un enfoque basado en la comprensión del contexto escolar, unificando los saberes con el saber hacer y el saber ser en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Surge así lo que se denomina como una música educativa (Aróstegui, 2011), es decir, la contribución de la música a la función educadora de la escuela antes que a la instrucción musical propiamente dicha. Esta idea, que se repite en todas las etapas educativas en las que está presente la Educación Musical, implica, en el profesorado, no limitarse a asumir las orientaciones curriculares y los requerimientos evaluadores sino, por el contrario, como define Bresler (1996),

facilitar un conocimiento dinámico, interactivo y contextual, basado en la experimentación, la exploración dentro del aula y el pensamiento crítico.

Una Educación Musical así concebida ha de procurar experiencias formativas diversas y heterogéneas para poder adaptarse a las circunstancias psicológicas y, sobre todo, socioculturales del alumnado, de tal modo que el proceso de enseñanza esté siempre en función de las posibilidades de aprendizaje de nuestros estudiantes y no al revés, aspecto que representa con claridad el giro que necesitamos dar al currículo musical, y por ende, a los procesos selectivos de maestros. Procesos que, sin mayor dilación deben empezar a valorar las competencias que los profesores necesitan para resolver problemas pedagógicos concretos, dar una mayor importancia a las capacidades docentes y a las habilidades didácticas de los aspirantes y centrarse más en las exigencias que la sociedad actualmente demanda al sistema.

Como argumenta Rusinek (2004), esta superflua explicación del mecanismo de acceso a la enseñanza pública en España nos sugiere, en primer lugar, que pese a las disposiciones normativas de las administraciones educativas, son los propios maestros de música los que deciden quién está o no capacitado para ejercer la docencia de Educación Musical en la escuela. Y, en segundo lugar, que los miembros de los tribunales deben tener en mente un perfil específico para tomar esa decisión, independientemente del perfil propuesto por la propia universidad a través de los planes de estudio. El conocimiento de los maestros, según sugiere Bresler (1994), es fundamentalmente contextual, pues, además de enseñar una materia, poseen un entendimiento psicológico de sus alumnos y comprenden sociológicamente la realidad de sus centros. Ese conocimiento les permite constatar día a día qué competencias se requieren para afrontar con éxito la enseñanza y poder evaluar esas competencias en los opositores.

Así las cosas, ¿por qué no indagar sobre las competencias profesionales y el perfil docente más adecuado en los procesos selectivos?, ¿por qué no preguntar a los profesionales de la Educación Musical sobre una realidad en la que ellos y ellas tienen la última palabra?

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

II.1. La investigación en el contexto educativo

Los modos de afrontar una investigación son variados, ya que los supuestos de partida pueden abordarse desde ópticas distintas. Estos modos alternativos de realizar una investigación se han denominado *paradigmas*, haciendo referencia en educación a un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos por parte de los miembros de una comunidad científica, que se caracteriza por que investigadores-prácticos comparten un conjunto de creencias, valores, normas, fines, lenguajes, postulados y formas de percibir y comprender los procesos educativos (Pérez Gómez, 1989; Shulman, 1989; Molina, 1993). Los paradigmas parten de marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas que van a estar indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación (Khun, 1975; Goetz y LeCompte, 1988). En la investigación educativa, se distinguen el positivismo y el paradigma interpretativo como los dos principios teórico-filosóficos básicos que inspiran los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo, respectivamente.

El primero de ellos, el modelo positivista, ha sido el modelo de ciencia y de investigación científica que se ha considerado históricamente y en el que hemos sido educados y socializados casi en exclusiva en la vida académica hasta tiempos muy recientes. Está caracterizado por cuatro pretensiones fundamentales: la medida de lo observable, el fraccionamiento de la realidad en variables aislables, el control experimental o estadístico de las variables y la predicción del comportamiento futuro (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994: 115-116).

Las investigaciones realizadas bajo este prisma se esfuerzan en crear teorías y leyes generalizables que, de manera deductiva, intenten explicar, controlar, dominar o verificar una realidad educativa que se considera única, fragmentable, tangible y simplificada (Colás, 1992). El estudio del pensamiento del profesorado desde el paradigma positivista ha dado lugar a un gran número de investigaciones de tipo proceso-producto, cuyo objetivo principal ha sido identificar las conductas docentes que se relacionan con un mejor rendimiento del alumnado, basándose para ello en el ambiente de aprendizaje, el uso del tiempo por parte de los alumnos, el método de enseñanza, etc.

Sin embargo, el carácter subjetivo y complejo de los fenómenos sociales en general y los educativos en particular, marcan un límite en la investigación educativa que obliga a optar por un modelo alternativo de investigación que contemple las peculiaridades de los procesos objeto de estudio y respete la naturaleza de estos. No podemos hablar en el ámbito social y educativo de una única realidad, sino de múltiples realidades que se complementan mutuamente, de modo que cada sujeto o grupo ofrece una perspectiva diferente y matizada que construye el sentido de la realidad en que viven. Esta complejidad ha provocado durante las últimas décadas el surgimiento y desarrollo de un modelo de investigación, conocido como cualitativo, naturalista, etnográfico, interpretativo, etc., (Guba, 1983; Erickson, 1989) que entiende la investigación educativa no como un proceso neutro e impersonal, sino como una actividad en la que juega un papel fundamental la interpretación de los comportamientos de los sujetos investigados, su punto de vista y sus conductas (inevitablemente, la realidad investigada es condicionada por la situación de investigación), sin aceptar la separación de los individuos del contexto en el que se desarrollan sus experiencias (Pérez Gómez, 1989; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994).

Este paradigma asume como premisa fundamental que el profesor (junto con el alumnado) es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones y genera rutinas propias de su desarrollo profesional y, por tanto, se le concibe como agente activo cuyos pensamientos guían y orientan su conducta. El profesor queda definido así como un profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye el establecimiento de los objetivos, la búsqueda de información acerca de sus alumnos, la planificación y aplicación del currículo al contexto, etc.

El paradigma interpretativo aplicado al estudio de las competencias del profesor supera la unidireccionalidad de la intervención didáctica que establecía el paradigma proceso-producto en favor de un principio de singularidad de las situaciones educativas, de modo que lo que se aprende en cada aula es en gran medida de naturaleza situacional ya que cada aula consiste en una única combinación de personalidades, constricciones y oportunidades.

Pero además de la adhesión a un paradigma que defina la esencia del proceso de investigación, existe un segundo aspecto que caracteriza y condiciona sustancialmente la investigación educativa y es la intencionalidad con que se emprende el proceso de investigación. El objetivo de una investigación educativa no puede ser exclusivamente la producción de conocimiento generalizable, sino que entendemos que el conocimiento pedagógico originado en la investigación no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los agentes, del profesorado y del alumnado. Es decir, la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994: 116-117).

En este trabajo no podemos asumir la uniformidad positivista de la realidad, pues nos interesan las opiniones y los pensamientos de los sujetos investigados, mostrando respeto hacia ellos, manteniendo la confidencialidad de sus declaraciones y tratando, por tanto, de interpretar un entorno social concreto

(perspectiva interpretativa). Por otro lado, compartimos la idea de que la educación se caracteriza por su dimensión práctica y por tanto, la mejora de la calidad de la enseñanza debe ir acompañada de la preocupación por unir teoría y práctica y hacer consciente al profesorado de las teorías que guían su labor docente (Martínez Rodríguez, 1990; Torres Santomé, 1991).

En este sentido, una prioridad en nuestro trabajo investigador es la de elevar propuestas valorativas que favorezcan la calidad y la mejora de la realidad educativa a partir de una información clara, objetiva y fiable, de modo que la toma de decisiones se realice siempre sobre unas bases sólidas orientadas a la búsqueda continua de la calidad, en el convencimiento de que solo un compromiso claro con la mejora de la eficacia de las distintas iniciativas y actuaciones puede servir para impulsar un cambio decisivo en materia de calidad de la enseñanza.

Un enfoque investigador así concebido exige un diseño entendido como un proceso, no como un producto, cuidadosamente planificado y cargado de un sentido ético e ideológico que determinará el significado de las decisiones adoptadas y los procedimientos seguidos. Procedimientos que, en nuestro caso, afectaron tanto a la identificación del objeto de estudio como a la manera o método en que se llevó a cabo la selección de instrumentos de recogida de información, procedimiento de elaboración y aplicación de los mismos, selección de participantes, número y procedimiento para su selección, y, en definitiva, todos aquellos aspectos que intervienen en cómo se ha desarrollado nuestro trabajo (Melgarejo y Zafra, 1998).

II.2. El Estudio de Caso y las herramientas de recogida de datos: delimitación y diseño

La investigación con estudio de caso es un proceso social interactivo donde el estudio de las interacciones y las relaciones que las personas crean en el campo es esencial para documentar la experiencia en el seno de la investigación educativa. En este contexto las personas desempeñan un papel fundamental ya que son los protagonistas clave de las acciones que se producen en el propio proceso, del desarrollo normativo y de su puesta en práctica. Las personas interpretan, adaptan las políticas a sus propios escenarios, a sus necesidades y a su experiencia. Interpretar, por tanto, esta experiencia ayuda a comprender no solo los factores sociopolíticos que influyen en las acciones de cada persona, sino también el impacto de estos factores en el individuo y en el propio caso.

El estudio de caso construye y genera teorías, a partir de una serie de observaciones de la realidad objeto de estudio, haciendo uso del método inductivo, valorando el marco teórico ya existente al beneficiarse de sus aportaciones científicas. Visto de este modo, los modelos teóricos que pretenden obtener un cierto grado de aplicabilidad general pueden estar basados en un número limitado

de casos, ya que incluso un único caso puede indicar una categoría o propiedad conceptual, confirmando esta indicación el contraste con otros casos. Los estudios de caso se convierten así en estimable herramienta de investigación, debido a la creciente complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual requerirá una investigación de carácter exploratorio y comprensivo, más allá de la búsqueda de explicaciones causales. Además, constituyen un ejemplo clave de las metodologías cualitativas al tratarse de investigaciones empíricas que estudian un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, para lo cual utilizan distintas fuentes de evidencia. Para Yin (1994) este método constituye una forma esencial de investigación en ciencias sociales, así como en las áreas de educación, políticas de la juventud y desarrollos de la niñez, estudios sobre las familias e investigaciones sobre problemas sociales. El beneficio y la utilidad práctica del estudio de caso resulta de gran ayuda como estrategia metodológica para los investigadores en educación artística, tanto en lo referido a la educación en artes visuales como a la Educación Musical, tratándose, por tanto, de una metodología de investigación que consideramos muy apropiada para poder establecer criterios de prioridad en relación a los individuos más implicados en las acciones estudiadas.

Cuando utilizamos el método del estudio de caso lo hacemos sabiendo que su fortaleza reside en que a través del mismo se mide y registra la conducta y la opinión de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos únicamente se centran en la información verbal obtenida a través de cuestionarios. Para Olaz (2016) es difícil entender e interpretar la realidad cuando cada cual tiene y presenta su particular visión de ella. La realidad no es captada por la retina, ni tan siquiera por el cerebro, sino por esa particular construcción social en la que el ser humano se desenvuelve consciente o inconscientemente. Así, el estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo donde la tarea fundamental es entender la naturaleza distintiva del caso particular (Simons, 2011). El caso puede considerarse como un sistema integrado que se centra en lo específico, no en lo general (Stake, 1995), o más bien, un centro de atención más amplio que incluya las políticas y los procesos, sin renunciar a la necesidad de que el proceso sea singular y único.

El punto de partida del estudio que presentamos en este trabajo surge de la reflexión sobre el valor que para la función docente cobran las competencias del profesor como base de una educación de calidad que respete las características reales del entorno en el que se produce y se ajuste a las particularidades del alumnado al que se dirige, a partir de datos tomados de la práctica docente. El caso puede ser una persona, un aula, la institución educativa o, como aquí planteamos, el grado de determinación de competencias profesionales de los docentes de música en los procesos selectivos de maestros. Todo esto a fin de comprobar en qué medida la delimitación de estas competencias está presente en los actuales procesos selectivos que convocan las administraciones educativas para la contratación del profesorado de Educación Musical en Educación Primaria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Tal y como lo planteamos, el estudio de caso, nos va a permitir conocer a los individuos directamente relacionados con la docencia en el ámbito de la Educación

Musical, es decir, son las personas implicadas quienes pueden aportarnos una información directa al respecto, valorándola como fuente eminentemente empírica y objetiva. No debemos perder de vista que nuestro trabajo se basa en la observación de personas, seres humanos, que además están intentando establecer conexiones vivenciales en el ámbito de la docencia y por tanto, del engranaje que supone la formación dentro de las manifestaciones de la creación artística y de la Educación Musical.

En cuanto al propósito de la investigación, este adquiere un enfoque tanto descriptivo (al identificar los elementos clave o variables que inciden en un fenómeno) como explicativo (al indagar sobre los vínculos entre las variables). Resulta evidente que nuestra investigación no pretende generalizar unas conclusiones, sino que, por el contrario, nos limitamos a seleccionar una situación específica y particular, en la que intervienen unos sujetos concretos, dando lugar al estudio de un conjunto de fenómenos estrechamente relacionados entre sí y en un ámbito geográfico concreto: la Comunidad Autónoma de Andalucía. Además, lo hacemos en un momento oportuno puesto que los reglamentos de acceso a los cuerpos docentes deberán ser modificados a lo largo de la implantación de la actual *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* una vez que de las universidades están empezando a egresar los titulados que han cursado el nuevo sistema de formación inicial del profesorado.

En base a todo ello, el punto de arranque de nuestra investigación se centró, como no podía ser de otra manera, en la recogida de datos, entendiendo que, independientemente del instrumento utilizado para este fin, toda la información obtenida debería ser posteriormente analizada, contrastada e interpretada con la intención de comprender el ámbito objeto de estudio en base a una óptica naturalista y cualitativa, evitando las generalizaciones propias de la investigación cuantitativa. Los datos obtenidos a través del estudio de caso se consiguieron mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan los sujetos objeto de estudio, siendo nuestra principal tarea como investigador la recogida de datos y la interpretación de los mismos. Con esta finalidad, y en lo que a técnicas de investigación se refiere, utilizamos la revisión bibliográfica y normativa, la entrevista semiestructurada y el grupo focal como principales herramientas metodológicas.

A su vez, los temas o ámbitos que, a priori, guiaron la recogida de datos fueron:

- La medida en que los procesos selectivos de maestros son eficaces en la selección de un profesorado que atienda a las exigencias reales del aula.
- El grado de aplicabilidad de los procedimientos selectivos de maestros diseñados en décadas anteriores y su garantía en una selección del profesorado acorde a las exigencias sociales de nuestro tiempo.

- La idoneidad entre las pruebas establecidas, la forma de ponderarlas y las competencias profesionales que exige la realidad educativa de un aula de Educación Musical en Primaria
- Posibles variables en el proceso selectivo que puedan condicionar el resultado y por tanto la selección de unos aspirantes competentes.
- La medida en que las competencias profesionales determinan el desarrollo de las pruebas y la selección de los futuros maestros especialistas en Educación Musical.

Así, partimos de unas categorías iniciales construidas a partir de las propias preguntas de investigación, siguiendo posteriormente un procedimiento mixto de tipo deductivo (fundamentado en la revisión literaria) e inductivo (a partir del análisis de los datos obtenidos, una vez que estos se habían clasificado en unidades de significado). De este modo, tal y como señalan Buendía, Colás y Hernández (1997), pasamos por diferentes versiones hasta llegar a un conjunto de categorías definitivas. La categorización y codificación final de la información obtenida aparece sintetizada en el siguiente cuadro:

Tabla VII Categorización y codificación final de la información

Código	Categoría	Unidad de información
DOC	Factores que propician la calidad de su docencia	Formación inicial y continua. Experiencia y/o conocimientos previos. Aspectos metodológicos. Relación con los compañeros.
CURRIC	Educación Musical y currículum	La clase de música en el currículum oficial. Actitud de los niños ante la clase de música. Relación de los contenidos musicales con situaciones cotidianas (Tic, edición de vídeo, creación de audios, etc.)
COMP	Competencias profesionales	Análisis de su docencia. En qué contenidos se sustenta. Capacitación y habilidades para enseñar. Cambios significativos en su docencia a lo largo de su experiencia.
SELECC	Planteamiento global de las pruebas selectivas de selección de maestros	Finalidad y sentido de estas pruebas. Respecto al orden y contenido de las pruebas. Idoneidad para su cometido.
PRUEB1	Respecto a la primera prueba	Carácter de esta prueba; capacitación teórica o pedagógica Idoneidad de la prueba escrita. Aspectos relacionados con la corrección de la prueba.
PRUEB2	Respecto a la segunda prueba	Carácter de esta prueba; capacitación teórica o pedagógica Idoneidad de la prueba oral. Aspectos relacionados con la corrección de la prueba.
EXT	Sobre factores externos	Influencia de otros factores (ambientales, de localización, institucionales, etc.)
OPN	Sobre su presencia en el sistema selectivo	Valoración de la experiencia. Importancia sobre la relación con los demás miembros del tribunal. Desarrollo profesional.

Para la selección de la muestra participante se tuvieron en cuenta diferentes perfiles personales y profesionales a fin de recabar una información diversa y heterogénea, considerando los siguientes aspectos:

- a) Personal funcionario con más de 10 años de experiencia y que ha formado parte de los procesos selectivos como miembro de tribunal (tanto en la convocatoria del año 2017 como en otras convocatorias).
- b) Personal funcionario con menos de 10 años de experiencia y que ha formado parte de los procesos selectivos como miembro de tribunal (tanto en la convocatoria del año 2017 como en otras convocatorias).
- c) Personal funcionario con más de 10 años de experiencia como preparador del proceso selectivo (tanto en la convocatoria del año 2017 como en otras convocatorias).
- d) Personal funcionario con menos de 10 años de experiencia como preparador del proceso selectivo (tanto en la convocatoria del año 2017 como en otras convocatorias).
- e) Personal funcionario con más de 5 años de experiencia que ha participado en diferentes procesos selectivos como aspirante.
- f) Personal interino con menos de 5 años de experiencia que ha participado en diferentes procesos selectivos como aspirante (tanto en la convocatoria del año 2017 como en otras convocatorias).
- g) Opositores que han participado, al menos, en un proceso selectivo como aspirante (tanto en la convocatoria del año 2017 como en otras convocatorias) pero aún no tienen experiencia profesional.
- h) Asesores de formación, vinculados a la implementación de la fase de prácticas de los procesos selectivos, en los Centros de Formación del Profesorado (CEP).
- i) Estudiantes de último curso de Grado en Educación Primaria mención Educación Musical que mostrasen su intención en participar en los procesos selectivos del año 2017.

Una vez delimitadas estas categorías, se realizó un sondeo previo de posibles participantes entre conocidos, amigos y compañeros docentes, y se inició una primera ronda de contacto con cada uno de ellos (bien de forma directa o a través de diferentes medios de comunicación como la llamada telefónica o el email) para informarles sobre los aspectos fundamentales de esta investigación. Aunque cabe destacar un alto grado de interés y voluntad por parte de todas las personas invitadas a participar en este estudio, la necesidad de contar con opiniones lo más variadas y contrastantes posibles, que favorecieran una visión amplia del caso, nos obligó a concretar una muestra de dos participantes por categoría, de tal forma que del conjunto de invitados (entre maestros de Educación Musical que hubiesen

participado en procesos selectivos, asesores de formación vinculados a la fase de prácticas, representantes sindicales, preparadores del proceso selectivo y alumnos de Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical) se seleccionaron de forma paritaria catorce participantes.

A continuación se realizó una negociación personal con el profesorado y el alumnado seleccionados asegurándoles la confidencialidad de las informaciones y el acceso a los informes resultantes para su aprobación.

Tabla VIII Perfil del personal participante

Nombre (pseudónimo)	Rol en la investigación
José Manuel	Funcionario con más de 10 años de experiencia. Miembro de tribunal (Vocal).
Juan	Funcionario con más de 10 años de experiencia. Miembro de tribunal (Presidente).
Ricardo	Funcionario con más de 10 años de experiencia. Miembro de tribunal (Vocal), preparador del proceso selectivo y representante sindical.
Mamen	Funcionaria con menos de 10 años de experiencia. Miembro de tribunal (Vocal).
Juan Ramón	Funcionario con menos de 10 años de experiencia. Miembro de tribunal (Presidente).
Alejandro	Funcionario con menos de 10 años de experiencia. Preparador del proceso selectivo.
Carmen	Funcionaria. Ha participado en diferentes procesos selectivos como aspirante.
Ana	Interina con poco tiempo de servicio.
Elena	Opositora del proceso selectivo sin experiencia.
Maite	Asesora de formación en CEP
Lucía	Estudiante de último curso de Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical.
Francisco	Estudiante de último curso de Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical.
Belén	Estudiante de último curso de Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical.
Ismael	Estudiante de último curso en Grado de Educación Primaria mención en Educación Musical.

Los participantes cubrían una amplia gama de edades (de 21 a 58 años) y, tal y como se ha reflejado, se mostraron muy interesados en colaborar con la investigación. Sus experiencias como docentes de Educación Musical oscilan desde meses, para los más noveles, hasta 35 años para los más veteranos, intercalando incluso periodos como maestros generalistas. La mayor parte de los maestros entrevistados estudió la especialidad de Educación Musical, a excepción de los que estudiaron magisterio antes de que se implantara esta especialidad. Tres cuartas partes poseen estudios de conservatorio a nivel de grado profesional en diferentes instrumentos y casi todos han tenido alguna experiencia musical como integrantes de coros o agrupaciones instrumentales (bandas de música).

II.2.1. Revisión bibliográfica y normativa

En la investigación con estudio de caso, la revisión bibliográfica y normativa se utiliza para describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de los temas. En este sentido el empleo de la palabra *documento* se realiza en un sentido amplio para referirnos, no solo a los documentos normativos formales, sino a cualquier aspecto que se haya escrito o producido relativo al contexto de la investigación. La revisión normativa y bibliográfica se constituye como un útil precursor ofreciendo un contexto que nos va a permitir contrastar, interpretar y/o ampliar la información referida durante las entrevistas.

El punto de partida de este análisis lo constituye el propio texto de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* y el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Puesto que hacemos referencia al contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía también destacamos el *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía* y la *Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*.

También se realizó un análisis de la normativa relacionada con los procesos de selección del profesorado. Para ello nos servimos de documentos de ámbito estatal, como el *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes*, y autonómico (Comunidad Autónoma de Andalucía), como el *Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes*, y la *Orden de 31 de marzo de 2017, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Andalucía*.

II.2.2. Entrevista semiestructurada

La entrevista se convierte en una de las herramientas metodológicas más útiles al basarse en los puntos de vista de los entrevistados y proporcionarnos multiplicidad de datos que permiten la construcción de la realidad a través de las percepciones que sus protagonistas comparten con el entrevistador. En el contexto de una entrevista se produce una interacción sobre una cuestión que forma parte del conocimiento producido en esa situación, y como apunta Flick (2015), cuando las personas reflexionan sobre su vida puede accederse a esa forma de elaboración de significados como un modo de comprender los productos de esa reflexión.

Para Simons (Op. Cit.) la entrevista presenta cuatro aspectos fundamentales que la convierten en una herramienta metodológica fundamental: documenta la opinión del entrevistado sobre el tema permitiendo averiguar que hay en la mente del otro y qué piensa. Implica de forma activa al entrevistador y el entrevistado favoreciendo la identificación y el análisis de los temas. Posee una flexibilidad inherente para abordar temas emergentes, sondear un tema o profundizar en determinadas respuestas. Su potencial para desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables es una realidad que puede agudizar la percepción del entrevistador.

En nuestro intento por querer captar el significado de las experiencias, situaciones, comportamientos y observaciones, la entrevista surge como elemento de conexión con la realidad del lenguaje y, de un modo especial, la comunicación verbal oral, que permite proyectar hacia el exterior, lo que pretendemos explicar. Para ello nada mejor que emplear la entrevista semiestructurada, la cual se adecua perfectamente a los objetivos de esta investigación, como herramienta metodológica de indagación para desentrañar la compleja interpretación no ya de la realidad sino de las particulares interpretaciones y significados que ayudarán a su reconstrucción.

Para el desarrollo de esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez participantes (docentes, miembros de tribunal de la convocatoria de 2017 y de otras convocatorias, preparadores del proceso selectivo, representantes sindicales, asesores de formación y opositores de Educación Musical en Primaria dentro del ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía) a los que, con anterioridad, informamos acerca de la finalidad, objetivos y contenidos de este trabajo. De cara a garantizar la validez de la investigación se han utilizado pseudónimos, y toda la información ha sido compartida previamente con los participantes, dándoles la oportunidad de revisar los hallazgos y discutir las secciones en las que se ha articulado el informe final de investigación.

El interés de las entrevistas radicaba en conocer la realidad educativa de los docentes de Educación Musical con datos tomados de la práctica docente y comprobar en qué medida la delimitación de estas competencias está presente en los actuales procesos selectivos de maestros. Para la realización de las entrevistas se consideró seleccionar personas directamente relacionadas con el procedimiento del año 2017, a fin de poder triangular y conocer desde diferentes perspectivas la información obtenida mediante las otras dos herramientas utilizadas en la recogida de datos de esta investigación (análisis de documentos y grupo focal), y a otras personas que, por sus diferentes características, ofrecerían una perspectiva más global y enriquecedora de nuestro objeto de estudio. Así las cosas, se elaboró previamente un guión que permitió indagar los mismos temas y cuestiones en estas personas, pero alterando el orden o introduciendo temas nuevos en función de las reacciones de estos. Con esta finalidad se establecieron unas categorías iniciales:

- Formación pedagógica.
- Factores que propician la calidad de su docencia.
- Competencias profesionales.
- Educación Musical y currículum.
- Planteamiento global de las pruebas selectivas.
- Aspectos concernientes a la primera, segunda y tercera prueba.
- Dónde y como ocurrió su presencia en el sistema selectivo.
- Sobre la realización de tareas administrativas en el seno del proceso selectivo.

A partir de estas categorías se desarrolló un guión de entrevista, el cual se sometió a validación por parte de profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, quedando de la siguiente forma:

Tabla IX Guión de la entrevista semiestructurada

Categorías	Cuestiones de Profundización
Sobre la formación Pedagógica	¿Cómo ha sido su formación inicial? ¿Cómo es su formación continua?
Respecto a su docencia	¿Qué rasgos considera que definen su docencia? ¿Cómo es el día a día? ¿Qué dificultades encuentras? ¿Cómo las solucionas?
Factores que propician la calidad de su docencia	¿Se apoya en su experiencia y/o conocimientos previos? Libro de texto y adaptación al contexto: Aspectos metodológicos. Relación con los compañeros.
Sobre el trabajo y las competencias profesionales	¿Cuáles crees que deben ser los conocimientos necesarios para enseñar música? ¿En qué contenidos se sustenta? ¿Se considera capacitado para enseñar? ¿Cuáles crees que son las habilidades necesarias para ser un buen profesor de música? ¿En qué se basa para valorarlas? (valoraciones personales, resultados académicos del alumnado, etc.) ¿Se han producido cambios significativos en su docencia a lo largo de su experiencia?

Sobre educación musical y currículum	<p>¿Qué aporta la clase de música en el currículum?</p> <p>¿Qué actitud tienen los niños ante la música?</p> <p>¿Cómo relacionas los contenidos musicales con situaciones cotidianas? (Tic, edición de vídeo, creación de audios, etc.)</p> <p>¿Se respetan los horarios y espacios?</p>
Sobre el planteamiento global de las pruebas selectivas de selección de maestros	<p>¿Cuál es la finalidad y sentido de estas pruebas?</p> <p>¿Qué opinión tienes respecto al orden y contenido de las pruebas?</p> <p>¿Te parecen idóneas para su cometido?</p> <p>¿Qué aspectos cambiarías?</p>
Respecto a la primera prueba	<p>¿Qué carácter predomina en esta prueba; capacitación teórica o pedagógica?</p> <p>Idoneidad de la prueba escrita.</p> <p>Aspectos relacionados con la corrección de la prueba.</p>
Respecto a la segunda prueba	<p>¿Qué carácter predomina en esta prueba; capacitación teórica o pedagógica?</p> <p>Idoneidad de la prueba oral.</p> <p>Aspectos relacionados con la corrección de la prueba.</p>
Sobre factores externos	<p>¿Influyen otros factores (ambientales, de localización, institucionales, etc.)?</p>
Dónde y cómo ocurrió su presencia en el sistema selectivo	<p>¿Cómo valora la experiencia? ¿Volvería a repetir?</p> <p>¿Qué expectativas tenía en ese momento?</p> <p>¿Considera que esta experiencia contribuye a su desarrollo profesional?</p>
Sobre la realización de tareas administrativas durante el proceso de selección	<p>¿En qué han consistido?</p> <p>¿Qué importancia concede a la relación con los demás miembros del tribunal?</p>

Mediante el siguiente gráfico mostramos las posibles interacciones entre los temas propuestos:

Ilustración I Temas a indagar en la entrevista



En cuanto al desarrollo de las entrevistas, se mantuvieron una serie de encuentros (entre dos y cuatro) con cada uno de los participantes. Estas se realizaron durante el año 2017 en diferentes momentos y lugares, en función del lugar de trabajo o residencia de los entrevistados, procurando que predominase un clima agradable y coloquial. En general, el proceso de realización de la entrevista se realizó en dos fases: en la primera reunión con el entrevistado se pretendía una aproximación de forma global, tratando las categorías reseñadas e introduciendo nuevas percepciones realizadas por el propio entrevistado. En la segunda y posteriores reuniones se hacía hincapié, fundamentalmente, en aspectos concretos en los que consideramos que se podía profundizar. Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis, aunque los fragmentos reproducidos en este informe se han redactado de acuerdo a las normas del lenguaje escrito en aras de una mayor claridad.

II.2.3. Grupo focal

El grupo focal se presenta como una herramienta de naturaleza cualitativa en el que participa un grupo de personas que poseen ciertas características comunes ofreciendo datos valiosos a la investigación (Krueger, 1991; Kitzinger, 1995). Se trata, por tanto, de una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes con el propósito de obtener información.

El objetivo principal, en cuanto a la utilización de esta herramienta, es la de establecer un clima de interacción relajado donde los participantes puedan exponer sus ideas y comentarios, tal y como surgen en el seno de la propia discusión, todo ello diseñado para obtener información acerca de la relación existente entre la formación inicial recibida en los actuales estudios de Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical y la preparación específica necesaria para afrontar con éxito los procesos selectivos a los que en un futuro próximo tuvieran pensado presentarse. Respecto a la información generada por el grupo aporta conocimientos sobre actitudes, percepciones y opiniones de los participantes a través de preguntas abiertas en las que los participantes pueden escoger la manera de contestar, y también mediante la observación de los propios participantes en el seno de la discusión. En esta dinámica grupal los participantes pueden ser influidos o influir en el resto de personas al igual que sucede en la vida real siendo el investigador el encargado de moderar, escuchar y observar.

En este caso planteamos un grupo reducido y paritario entre chicos y chicas de cuatro participantes¹³, donde el nexo común entre ellos era el de pertenecer durante el curso 2015/2016 al último curso de Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical en una universidad pública andaluza. Para la selección de estos participantes (a quienes informamos de la intención de esta investigación) se realizó un muestreo previo de forma azarosa entre aquellos que tuviesen la intención de participar en el siguiente proceso selectivo público en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, teniendo en cuenta que aun conociéndose entre ellos, no mantuviesen lazos de amistad y asistieran a clase con regularidad.

En cuanto a la temática a tratar dentro del grupo, se preparó cuidadosamente un guión con una serie de preguntas abiertas y estructuradas de una forma lógica y natural en base a un guión de entrevista que giraba en torno a la formación inicial, en el seno de los estudios universitarios, de cara a la preparación y posterior participación en el proceso selectivo.

Este guión parte de las siguientes categorías:

¹³ Se designó este número de participantes con la intención de que el grupo fuese lo suficientemente dinámico para que todos tuviesen la oportunidad de exponer sus puntos de vista y a la vez pudiera existir cierta diversidad de opiniones.

- La formación pedagógica inicial.
- Contenidos más significativos de la titulación.
- Adecuación de los contenidos a la realidad del aula.
- Respecto a los aspectos metodológicos.
- Respecto a la creación e interpretación musical.
- Respecto a la escucha.
- Practicum.
- Creencias en torno al proceso selectivo.
- Participación en el proceso selectivo.

A partir de estas categorías se desarrolló un guión de entrevista siendo validado por parte de profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, quedando de la siguiente forma:

Tabla X Guión del grupo focal

Categorías	Cuestiones de Profundización
Sobre la formación Pedagógica inicial	<p>¿Cómo esta siendo vuestra formación inicial?</p> <p>¿Cuáles son los aspectos más relevantes de vuestra titulación?</p>
Contenidos más significativos de la Mención respecto a la creación e interpretación musical y a la escucha	<p>¿Qué rasgos consideráis que definen vuestra titulación?</p> <p>¿Cómo es el día a día? ¿Qué dificultades encontráis? ¿Cómo las solucionáis?</p> <p>¿Cuáles creéis que son los contenidos más significativos?</p>
Adecuación de los contenidos a la realidad del aula	<p>¿Cómo se imparten esos contenidos?</p> <p>¿Se apoya en experiencias y/o conocimientos previos?</p> <p>Aspectos metodológicos.</p> <p>Relación con los compañeros.</p>
Respecto a los aspectos metodológicos	<p>¿Cuáles crees que deben ser los conocimientos necesarios para enseñar música? ¿En qué contenidos se sustenta?</p> <p>¿Cuáles crees que son las habilidades necesarias para ser un buen profesor de música?</p> <p>¿En qué se basan para valorarlas? (valoraciones personales, resultados académicos, etc.)</p> <p>¿Cómo relacionas los contenidos musicales con situaciones cotidianas? (Tic, edición de vídeo, creación de audios, etc.)</p>
Practicum	<p>¿Habéis reproducido alguna de esas actividades o alguna de esas metodologías?</p> <p>¿Qué sensación tuvisteis?</p> <p>¿Estabais preparados para dar clase?</p> <p>¿Sentíais que las clases que habías dado a lo largo de la carrera en general y en particular en la mención de música se adecuaba a lo que estaban demandando desde los centros?</p>
Sobre el planteamiento global de las pruebas de selección de maestros	<p>¿Os sentís preparados, ahora mismo, para afrontar un proceso selectivo con los contenidos que habéis dado en la carrera?</p> <p>¿Creéis que tenéis los contenidos tanto conceptuales y actitudinales como para afrontar dicho proceso selectivo?</p> <p>¿Cuál es la finalidad y sentido de estas pruebas?</p> <p>¿Qué opinión tienes respecto al orden y contenido de las pruebas?</p>

	¿Te parecen idóneas para su cometido?
	¿Qué aspectos cambiarías?
Sobre la participación en las pruebas de selección de maestros	¿Cómo ha sido tu preparación para el proceso selectivo?
	¿Existe alguna diferencia entre esta y la recibida a través de tu formación inicial?
	¿Qué contenidos crees que deberían enfatizarse en la titulación?
	¿Cómo piensas qué debería haber sido tu preparación?

En cuanto al desarrollo del grupo focal, este se realizó a lo largo de tres fases. La primera de ellas, realizada a finales del mes de junio de 2016, pretendía obtener una visión amplia acerca de la formación que la titulación de Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical ofrece a los estudiantes de cara a afrontar con éxito su labor docente, aprovechando que los entrevistados se encontraban en el período de exámenes y culminando sus estudios. La segunda fase, realizada a principios del mes de abril de 2017, versaba sobre sus impresiones acerca del proceso selectivo de maestros y de la preparación en la que se encontraban en ese momento. Por último, una tercera fase, realizada en julio de 2017 indagó sobre su propia participación y la delimitación de competencias docentes en el proceso selectivo de maestros, una vez finalizado este.

Las entrevistas se realizaron en un lugar amplio y acogedor con la intención de que predominase un clima agradable y coloquial donde los participantes comentasen de forma natural sus vivencias y opiniones respecto a las cuestiones planteadas o sugeridas por los propios participantes intentando profundizar en aquellos aspectos más relevantes de cara al desarrollo de esta investigación. Las diferentes aportaciones fueron grabadas y, posteriormente, transcritas para su análisis, aunque los fragmentos reproducidos en este informe se han redactado de acuerdo a las normas del lenguaje escrito en aras de una mayor claridad.

II.3. Criterios de calidad: validez y fiabilidad

La calidad y objetividad de una investigación científica se mide mediante los criterios de validez y fiabilidad de sus resultados. En este sentido, la validez es el grado en que un instrumento mide lo que realmente se pretendía o quería medir, es decir, la exactitud. Por lo tanto, la validez es el criterio para valorar si el resultado obtenido en un estudio es el adecuado. Por su parte, la fiabilidad analiza

si dicho resultado se halla libre de errores aleatorios y, en consecuencia, es estable y consistente (Martínez, 2006).

Los criterios de calidad establecidos para esta investigación se han determinado a partir de la revisión teórica realizada en base a los modelos expuestos por Yin (1989) y Colás (1994), destacando los siguientes:

- Validez de la construcción. Establece las variables que deben ser estudiadas y las medidas operacionales correctas para los conceptos que se eligieron para ser estudiados.
- Validez interna o credibilidad. Hace referencia a la credibilidad y confianza de los propios resultados de la investigación, basándose en la consistencia entre los diversos puntos de vista y perspectivas estableciendo las relaciones causales bajo ciertas condiciones y sus variaciones ante otras condiciones, para distinguir relaciones espurias. Se refiere, por tanto, al isomorfismo que se establece entre los datos recogidos y la realidad.
- Validez externa o transferibilidad. Constituye la posibilidad de transferir los resultados obtenidos en este contexto a otros de similares condiciones estableciendo el dominio en el cual los resultados del estudio pueden ser generalizados. La recogida de abundantes datos a través de descripciones exhaustivas servirá para poder establecer comparaciones y hacer más extensivas las generalizaciones.
- Fiabilidad o dependencia. Se refiere a la estabilidad de los datos demostrando en qué medida las operaciones del estudio, como los procedimientos de obtención de datos, pueden ser repetidos con los mismos resultados por parte de otros investigadores. Se trata de uno de los criterios más complejos de determinar debido a la diversidad de realidades con las que se trabaja y a la subjetividad que se genera a la ser el investigador el principal actor en cuanto a la recogida y análisis de datos.
- Confirmabilidad. Es el grado de independencia de los resultados con respecto a intereses personales, motivaciones o preconcepciones teóricas del investigador.

Tabla XI La calidad y objetividad del estudio de caso

Crterios de calidad	Táctica de estudio de caso	Fase de investigación en que se aplica
Validez de la construcción; establece las variables que deben ser estudiadas y las medidas operacionales correctas para los conceptos que se eligieron para ser estudiados.	Uso de múltiples fuentes de evidencia (triangulación). Establecimiento de la cadena de evidencia. Revisión del reporte preliminar del estudio de caso por informantes clave.	Obtención de datos
Validez interna o Credibilidad; establece las relaciones causales bajo ciertas condiciones y sus variaciones ante otras condiciones, para distinguir relaciones espurias.	Establecimiento de patrones de comportamiento. Construcción de la explicación del fenómeno. Realización del análisis de tiempo.	Análisis de datos
Validez externa o transferibilidad; establece el dominio en el cual los resultados del estudio pueden ser generalizados	Uso de la replicación en los estudios	Diseño de la investigación
Fiabilidad o Dependencia; demuestra en que medida las operaciones del estudio, como los procedimientos de obtención de datos pueden ser repetidos con los mismos resultados por parte de otros investigadores.	Uso de protocolos de estudio de casos. Desarrollo de bases de datos de los casos del estudio	Obtención de datos

Fuente: Yin (1989)

En nuestro caso, destacamos la triangulación como principal herramienta de calidad y validez de los datos que presentamos en esta investigación. Se considera un excelente filtro para superar las limitaciones metodológicas y de subjetividad a las que están expuestos los métodos etnográficos (Cantón, 1996). Dicha triangulación (Cohen y Manion, 1990) consiste en recoger y analizar los datos desde distintas perspectivas (ángulos) con la finalidad de poder ser contrastados. Los procedimientos de triangulación desarrollados en esta investigación han sido tres: triangulación de la información, triangulación interna y triangulación teórica.

El primero de ellos, la triangulación de la información, consiste en corroborar la autenticidad de la información a partir de la revisión de esta a través de otras fuentes. En este sentido, se ha contrastado la información obtenida a través de las entrevistas con otros instrumentos de recogida de datos complementarios como una ficha de identificación personal y un currículum académico formativo. Este aspecto nos permitió verificar y organizar los datos obtenidos por los propios informantes a lo largo de las diferentes entrevistas. Por otra parte, la revisión de la legislación educativa, entre la que se encuentra la concerniente a los procesos selectivos de maestros, junto con la bibliografía especializada en nuestro tema de estudio, nos permitió corroborar la información que aportaban los diferentes informantes.

Respecto a la triangulación interna nos permitió detectar las coincidencias y divergencias en las informaciones obtenidas por medio del contraste entre el investigador y los sujetos objeto de estudio, tal y como sugiere Colás (Op. Cit.). Para Stake (Op. Cit.) este proceso es fundamental pues, en el estudio de casos, los sujetos desempeñan un papel fundamental, tanto en la dirección como en la presentación del mismo, siendo de gran importancia las observaciones e interpretaciones aportadas por los propios informantes a lo largo del proceso, ayudándonos a triangular nuestras propias observaciones e interpretaciones. En este sentido, como hemos comentado anteriormente, cada entrevista realizada aporta una información que ha sido transcrita y posteriormente revisada por cada participante, dando así la posibilidad de verificar la información y modificar todos aquellos aspectos que así lo requiriesen. Las revisiones sobre cada entrevista por los diferentes participantes han resultado muy significativas y, en la mayor parte de los casos, se centraron en el propio carácter amigable de sus palabras. Así, se denota la consecución de uno de los aspectos más interesantes de la propia entrevista que no es otro que lograr una narrativa espontánea a través del diálogo entre las personas.

Por su parte, la triangulación teórica nos permitió realizar una revisión de la literatura científica con la intencionalidad de buscar aquellas aportaciones teóricas que nos sirvieran para la interpretación de la información aportada por los participantes, así como para aclarar posibles contradicciones.

II.4. Consideraciones éticas

En su esencia, este trabajo implica relaciones con personas (participantes objeto de estudio) y, por tanto, resultó necesario fijar un conjunto de consideraciones previas, como el consentimiento informado, la privacidad y la confidencialidad de la información. La primera actuación realizada fue la de informar a los participantes de esta investigación sobre la naturaleza y finalidad de la misma. Así, se mostraron los objetivos del estudio, el tipo de trabajo que se iba a

realizar y el grado de participación requerido para que, una vez conocida toda esta información, pudiesen participar de forma totalmente voluntaria.

La privacidad, por su parte, constituyó uno de los aspectos más importantes de este trabajo. En todo momento se ha tratado de asegurar el anonimato de las personas participantes y las circunstancias que rodean al escenario de la investigación, utilizando para ello pseudónimos y evitando la localización de los lugares donde desarrollan su labor profesional, así como, en algunos casos, el año y lugar de participación en el proceso selectivo.

CAPÍTULO III

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

III.1. Análisis de las entrevistas semiestructuradas

La entrevista, como método de recogida de datos directo (Colás, 1994), permite recabar información de personas objeto de estudio (informantes) sobre aspectos, pensamientos e intenciones que puedan explicar determinados comportamientos. Se trata pues de incidir en la experiencia de los propios individuos y en sus particulares formas de entender y representar la realidad. En la entrevista semiestructurada las cuestiones surgen de forma natural durante el propio desarrollo de las conversaciones, constituyéndose como una herramienta de investigación flexible y dinámica. En nuestro caso, nos ha permitido indagar sobre las perspectivas y posiciones que muestran los informantes en relación con su práctica docente y la delimitación de competencias profesionales en los actuales procesos selectivos de maestros de música.

Condicionantes como el carácter abierto y flexible de este método, la diversidad de enfoques que engloba y la escasez de orientaciones y sistematizaciones al respecto (Miles y Huberman, 1984; Tesch, 1990), nos han llevado a tomar la decisión de realizar, en primer lugar, un *análisis descriptivo* de cada uno de los entrevistados, con la finalidad de dar a conocer y exponer sus opiniones, intereses y puntos de vista, y, en segundo lugar, un *análisis categórico* para realizar una depuración de los datos obtenidos y poder englobarlos en categorías de análisis.

Ilustración II Tipos de análisis en la entrevista semiestructurada



III.1.1. Análisis descriptivo

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de las entrevistas realizadas a José Manuel, Juan, Ricardo, Mamen, Juan Ramón, Alejandro, Carmen, Ana, Elena y Maite (hemos utilizado el uso de pseudónimos para garantizar su anonimato) quienes, primeramente, fueron informados acerca de la finalidad, objetivos y contenidos de esta investigación. Además, de cara a garantizar la validez de la investigación, la información se ha compartido con los participantes, dándoles la oportunidad de revisar los hallazgos y discutir las secciones en las que se ha articulado el informe final de investigación.

Durante el desarrollo de este análisis incluimos, a modo de presentación de cada uno de los participantes, una ficha de identificación personal donde se indican aspectos como el sexo, la edad y la experiencia docente (tanto en el cuerpo de maestros como en el puesto de desempeño actual). Además, se incluye en todas las entrevistas, a modo de introducción, una descripción acerca del entorno donde se realizaron así como de los aspectos más significativos y/o peculiares de cada una de ellas.

En cuanto a los contenidos aportados por cada uno de los participantes en estas entrevistas, giran en relación a las categorías de investigación estimadas, que versaban sobre:

- Formación pedagógica.
- Factores que propician la calidad de su docencia.
- Competencias profesionales.
- Educación Musical y currículum.
- Planteamiento global de las pruebas selectivas.
- Aspectos concernientes a la primera, segunda y tercera prueba.
- Dónde y cómo ocurrió su presencia en el sistema selectivo.
- Sobre la realización de tareas administrativas en el seno del proceso selectivo.

El relato descriptivo de los datos aportados por los informantes se presenta de forma lineal, apoyado en los fragmentos literales de la transcripción de las entrevistas realizadas.

III.1.1.1. Informe descriptivo de la entrevista realizada a José Manuel.

Ficha de identificación personal

Pseudónimo	José Manuel
Sexo	Varón
Edad	56 años
Experiencia docente en el cuerpo de maestros	35 años
Experiencia docente como maestro de Educación Musical	30 años (aprox.)
Rol en la investigación	Miembro de tribunal (vocal)
Formación Reglada	Maestro especialista Educación Musical

Las entrevistas a José Manuel se realizaron en una bonita ciudad del norte de la provincia de Granada, en su casa, situada en el casco histórico-artístico de la ciudad, en un salón donde destacaba el orden, la luminosidad y diversas estanterías con libros, cuadernos, etc. Enseguida, llama la atención una fotografía donde aparece el propio José Manuel saludando al Rey emérito D. Juan Carlos I con motivo de la participación de uno de sus alumnos en el concurso de redacción “Qué es un rey para ti”. Procurando un ambiente relajado y desenfadado, que perduró durante todas las entrevistas, pudimos percibir el entusiasmo y la vocación de José Manuel hacia la docencia en general, y hacia la musical en particular, destacando como un aspecto fundamental en su vida el haber formado parte desde niño como miembro de una Escolanía (coro de niños) en su ciudad natal.

Pedimos a José Manuel que realizara una presentación personal. En esta, observamos que posee una antigüedad importante como docente, en concreto 35 cursos académicos. Sus inicios, en el ámbito de la docencia, se remontan a su ciudad natal donde comenzó en un centro concertado como maestro generalista. Al poco tiempo, participó en el proceso selectivo de 1992 donde obtuvo plaza como maestro especialista de Educación Musical. En la actualidad, ejerce como maestro de música y tutor en un pequeño pueblo de carácter rural. Ha formado parte del proceso selectivo de maestros de Educación Musical en la Comunidad Autónoma de Andalucía como vocal del mismo.

Estudí en la escuela de magisterio de xxx perteneciente a la Universidad de Granada y comencé en el ámbito de la docencia como maestro en un colegio concertado en xxx. Después, accedí como funcionario mediante las primeras oposiciones LOGSE de 1992. Siempre he trabajado como maestro especialista de música. (...)

Tengo 35 años de experiencia.

Al preguntarle por su día a día, en clase de música, nos comenta que trabaja en base a los diferentes contenidos del área (lenguaje musical, expresión vocal e instrumental, escucha, movimiento y danza) y que enfoca las clases de manera que los alumnos puedan participar de forma activa y participativa en el desarrollo de las mismas. En cuanto a la actitud y el comportamiento de los alumnos, reconoce que intenta que se sientan cómodos en clase y que esta se presta a cierta distensión como consecuencia del propio enfoque creativo y participativo que posee. También, se hace alusión a la actual carga horaria de 45 minutos semanales como claramente insuficientes para una enseñanza musical de calidad.

Las clases las enfoco de la forma más práctica posible, porque a los niños no les gustan los aspectos teóricos. Siempre explico al principio, explicas muy bien aspectos del lenguaje musical (...) toco todos los ámbitos, hago incluso danza, canto y flauta. Además, acompaño con el teclado que viene muy bien para la afinación.

(...) Ellos (los alumnos en clase de música) se sienten un poco más sueltos, más a gusto, más relajados, aunque siempre mantengo un poco de disciplina (...) también sigo un libro de texto, como apoyo.

El horario de la asignatura (carga lectiva), con 45 minutos, es muy poco tiempo, es que no da tiempo, es entrar y salir.

Respecto a la relación de la asignatura de música con otras áreas del currículum, afirma que es muy puntual limitándose a aspectos concretos en relación a matemáticas (quebrados), lengua (texto), educación física (danza). Este aspecto, se presenta como una consecuencia del propio enfoque que adopta la Educación Musical dentro del actual marco normativo donde se percibe, desde todos los ámbitos, una disminución notable de su protagonismo al pasar a considerarse como una asignatura casi anecdótica.

Hay veces que sí, es muy importante; por ejemplo, cuando estudias los compases hay que explicarlos en forma de quebrados.

Los demás maestros no quieren complicarse la vida. Incluso en educación física, que compartimos la expresión corporal como contenido, tampoco. Depende de la persona, por primera vez en educación física se ha realizado una danza. Desde música se trabaja una danza por curso como actividad de fin de curso. Danzas del mundo.

Desde el sistema no se promociona la música, no se le da importancia. Cuando es muy importante. Se está viendo que la gente que estudia música es muy capaz para diferentes cosas (...) yo toda la gente que conozco (que estudia música) son más responsables, tienen más capacidad. Creo que el sistema debe dar más protagonismo a la música e importancia. Hasta los propios compañeros no te valoran. Esto de cambiar a 45 minutos (...)

En cuanto a los aspectos relacionados con la programación, observamos que esta se concibe como un documento de consulta, de carácter anual, útil y fundamentada en la del curso anterior. Pero en la medida en que la experiencia toma consistencia, la programación como documento pasa a un segundo plano, apareciendo pautas de conducta basadas en la práctica educativa y la improvisación. La antigüedad de José Manuel como docente está patente en su concepción de programación lo cual se observa, sobre todo, en el alto grado de improvisación y de autoconfianza.

La programación la hago a mi manera, no como ahora exigen, reflejando actividades con audiciones de cuentos de Fernando palacios y hacemos dibujos, audiciones, cómics (...) también doy clase hasta 2º de ESO, y hacen trabajos biográficos sobre distintos autores, murales en grupo para las exposiciones e incluso, cada cuatro años, hacemos taller de instrumentos musicales, actuación de fin de curso, etc.

Nos cuenta, como aspecto a resaltar, que en la actualidad su centro está siendo objeto de pruebas de evaluación externa por parte de la administración educativa, aunque en esta evaluación solo se tienen en cuenta asignaturas de tipo instrumental como matemáticas, lengua, inglés y no se evalúan otras como la asignatura de música, educación física, plástica, etc. Aquí se observa, una vez más, la poca importancia que ostenta la música dentro del currículum actual.

No. La asignatura de música no ha sido evaluada, no le dan importancia (...) cosa que yo no veo bien.

En cuanto a su participación en el proceso de selección docente, como vocal del mismo, y cuestionado sobre el diseño global del propio proceso observamos que no tiene una opinión satisfactoria. En este sentido, hace referencia a una mala estructuración de las propias pruebas insistiendo, en diversas ocasiones, en la conveniencia de ahondar en aspectos prácticos. También alude, incluso, a la descontextualización de las plantillas de evaluación.

A mí, no me gusta como está estructurado. Creo que en música debería ser mucho más práctico. La plantilla de evaluación estaba descontextualizada y se usaba en diferentes pruebas, con ítems que no venían al caso y no tenían sentido en sí mismos. Eran las mismas para todos los tribunales. La música debe valorarse de otra manera. El proceso debería ser mucho más práctico.

Así, llega a manifestar que las pruebas no se adecuann a las necesidades reales del aula al faltar el carácter pragmático que conlleva el acto docente e incluso sugiere que, en el proceso selectivo, podrían participar los propios alumnos para poder ver el grado de implementación de las actividades presentadas y su adecuación al contexto real en el que se desarrollan.

Respecto a las necesidades del aula no. La prueba de música debería ser más práctica (...) también algo de teoría, la gente debe tocar instrumentos, no solamente cantar (no toda la gente debe cantar). Se podría hacer incluso sobre una clase (...) incluso con niños para ver como reaccionaban (se me ha ocurrido ahora mismo).

Respecto a la prueba escrita (desarrollo de un tema respecto a dos del temario), José Manuel entiende que es necesario demostrar la capacitación teórica y el conocimiento de los contenidos por parte del aspirante. Alude, a la variabilidad que supone la corrección de esta en función del propio cansancio y según el momento del día. También, resulta muy significativo el comentario que realiza sobre el desconocimiento teórico-práctico que muestran parte de los miembros del tribunal de algunos de los contenidos del propio temario, como en este caso se refleja en el tema de la armonía (este fue uno de los temas a desarrollar en esta convocatoria). Así, pone en cuestión el propio procedimiento de acceso de los miembros de tribunal y su capacitación teórica reconociendo que no todos los miembros están preparados.

(...) (la calificación) varía mucho en función del momento de corrección, que se corrija el primero o el último. El cansancio es terrible, a mediodía ya no estás.

(...) Tuve que explicarles, incluso, el tema de la armonía (que había caído en el desarrollo de la prueba) al resto de miembros del tribunal porque no recordaban los contenidos.

En muchos casos, el tribunal no está preparado y la forma de acceder a los tribunales no es buena (...) se escogen a personas que por su

puesto de trabajo se supone que están preparados, pero no puede ser que se escoja a personas que no están preparadas.

Respecto a la prueba de conocimientos prácticos (específicos de música), en esta convocatoria los opositores presentaban cinco partituras de carácter vocal, a libre elección, para su interpretación en las que se valora la dificultad técnica y a la vez su adecuación al contexto escolar. En este sentido, José Manuel opina que sería más interesante que las partituras ya estuviesen fijadas por la propia administración con la finalidad de homogeneizar su evaluación, ya que existían notables contradicciones en cuanto a este aspecto y la norma al presentar los opositores canciones de elevada dificultad pero que no se adecuan al contexto escolar o viceversa, canciones que se adaptan al contexto escolar pero no presentan dificultad, así resultaba realmente complejo fijar una evaluación equilibrada.

La parte práctica se basaba fundamentalmente en cantar y me llamó la atención que, prácticamente, todo el mundo cantaba en inglés. Había gente que entonaba muy bien, estupenda y otra que no. Yo me fijaba mucho en la entonación, si se afinaba.

Las canciones deberían venir propuestas desde la administración y no dejar a libre elección. No es lo mismo cantar canciones difíciles o fáciles (si tiene bemoles o sostenidos no es lo mismo que en Do M). En este sentido, la norma se contradice puesto que afirma que debe poder realizarse dentro del contexto escolar, por lo que es difícil establecer el equilibrio (se puede entonar una partitura difícil y no ser adecuada al contexto o viceversa). Intentábamos compensarlo.

Yo pienso que se debería plantear con canciones que se dan en el colegio y no complicar las cosas. La música en el contexto escolar. Algunos llevaban un aria, un sanctus, que está muy bien pero no se adecuan al contexto escolar.

La plantilla (de corrección) que había no servía, no me gustaba.

Es en esta prueba donde más se manifiestan las diferencias en la percepción que existe, en cuanto a la evaluación, entre los diferentes miembros del tribunal. Así, nos comenta como entre los mismos miembros del tribunal no existía consenso en cuanto a la calidad de las interpretaciones o sobre rasgos propiamente musicales como la afinación e impostación, lo cual conlleva diferencias en cuanto a la ponderación de la calificación. También resalta, como aspecto singular, el hecho de que gran parte de los opositores interpretaban canciones en inglés (imaginamos que para resaltar el componente bilingüe dentro del área).

Sí, había notables diferencias. Yo me quedaba solo muchas veces. Los opositores cantaban en inglés en su mayoría y los demás miembros del tribunal no percibían fallos de afinación y de expresión musical.

No está todo el mundo preparado, yo lo pasé muy mal y nunca he querido ir (...) yo veía a mis compañeros, que son maestros de música, que decían ¡oh, qué bien!, y yo decía, pues si no lo ha hecho bien, si está desafinando (...) por ejemplo, hubo un caso de un opositor que decía que

dirigía un coro y desafinaba (...) el presidente lo apoyó cuando era notorio la falta de afinación.

La nota había que consensuarla y no te podías subir ni por arriba ni por abajo.

Ya en la segunda prueba, consistente en la defensa de la programación y la exposición de una unidad didáctica, es quizás donde se hacen más patentes las dificultades a la hora de evaluar y seguir la plantilla estandarizada. Así, se reflejan diferencias en la percepción de los opositores en función del propio momento del día en el que realizan la exposición, lo cual conlleva un claro perjuicio para los mismos ya que, aún cerrando las notas uno a uno, al finalizar la exposición era inevitable ese factor cansancio al que ya nos hemos referido, así como las comparaciones con exposiciones anteriores donde además se acentúan diferencias de valoración entre los propios miembros del tribunal incluso hasta llegar al desacuerdo.

(...) (la evaluación del opositor) depende de que le toque el primero, el último. El cansancio es un factor fundamental. Ya estábamos más cansados y además había que ajustarse a un calendario (...) tiendes a poner menos calificación. También se notaba mucho si tocaba antes o después de alguien que lo hiciera mejor o peor. Las notas se cerraban uno a uno (...) así se intenta que no haya comparaciones

Tuve un caso de una mujer tartamuda que defendió el tema durante la sesión y fue terrible, una tartamudez grave durante una exposición de ½ hora, yo lo pasé muy mal (...) entiendo que esta persona no podía defender este trabajo e incluso para música menos aún. Fue una experiencia (...)

Había una compañera (miembro del tribunal) que presumía de preparación e intentaba sugerir las notas. Yo ponía un 5 y otro miembro un 9 pero, ¿cómo puede ser? ¿qué veis que no vea yo? no sé ...

Tal y como nos comenta, además de fijarse en la evaluación de los contenidos propiamente dichos el tribunal se fija en aspectos como la creatividad, expresión, originalidad, capacidad comunicativa. Así, el cómo se desenvuelven los opositores ante el tribunal en la defensa tanto de su programación como de la unidad didáctica resulta muy influyente para los miembros del tribunal en cuanto a la percepción de la prueba y por tanto su evaluación. Respecto a la aportación de materiales didácticos, estos son fundamentales para comprobar la idoneidad del aspirante por lo que no se entiende, al menos en música, la decisión por parte de la administración de no dejar ningún tipo de material en la prueba, fundamentalmente los de tipo sonoro (audiciones de distintos estilos musicales, sonidos del entorno, danzas del mundo, etc.).

Sí, en la exposición se veía gente muy innovadora, que lo hacía muy bien. Y eso influye muy positivamente. Se valoraba todo, aunque lo que valía mucho era como se desenvolvían ante el tribunal, era muy importante. Había que quitarse la timidez, hay que ir a por todas (se hacían bailes, palmas, etc.).

No me parecía bien que no se dejara utilizar audiciones, instrumentos, me parecían exposiciones muy pobres (...) no tiene sentido en música, debe permitirse aportar los materiales que complementan y que como materiales son buenos en sí. También uno aprende (...)

Para José Manuel, llama la atención el trato y las condiciones particulares que se aplican a un colectivo concreto como es el de los interinos, de manera que, aún poseyendo más puntuación en el concurso de méritos como consecuencia de su trabajo como interino en esta convocatoria, se les permitía sustituir la parte práctica de oposición por un informe realizado por la administración a modo de evaluación de una unidad didáctica presentada con anterioridad lo cual implica no respetar el principio de igualdad que debe sustentar este tipo de pruebas. Igualmente, reconoce que este mérito (basado en la experiencia) es justo que se valore, pero no de esta forma.

No se valora bien a la gente; había muchos interinos que sacando malas notas, en algunos aspectos de la oposición, luego salían con mejores calificaciones globales. (los interinos presentaban la U.D. como documento y venían con ellas ya evaluadas por parte de la administración) y las calificaciones eran 10 ... 10 ... y eso hacía que subieran las calificaciones. Estaban hechas así. Había gente joven muy bien preparada pero que se notaba la falta de experiencia. En enseñanza la práctica es muy importante y es justo que se valore la experiencia en el trabajo, pero no así.

Sobre la fase de prácticas (que se realiza una vez superado el proceso selectivo en los centros educativos) y en la que se valora la aptitud para la docencia, opina que es muy conveniente ya que debe tener como principal finalidad adquirir las destrezas necesarias para la docencia en contacto directo con los alumnos.

El año en prácticas lo veo bien. En mi colegio ha habido una maestra en fase de prácticas de la especialidad de Francés y he observado que tienen que asistir al CEP (para realizar una formación concreta), tienen un tutor y un inspector de referencia y, en concreto, el inspector ha sido bastante duro y le ha hecho repetir documentación, etc. Está muy bien porque dirime a esas personas que son válidas para la docencia.

Respecto a la valoración global que posee del proceso selectivo esta no es positiva, precisamente motivada por los diferentes desencuentros entre los mismos miembros del tribunal (en cuanto a la evaluación de los opositores) y también, por el propio carácter de las pruebas. Ante la objetividad del mismo, afirma que este no es objetivo.

(...) yo lo pasé muy mal y nunca he querido ir y he tenido la oportunidad de asistir en muchas ocasiones (incluso como presidente).

(...) No, no es objetivo. (sonríe)

III.1.1.2. Informe descriptivo de la entrevista realizada a Juan.

Ficha de identificación personal

Pseudónimo	Juan
Sexo	Varón
Edad	49 años
Experiencia docente en el cuerpo de maestros	30 años
Experiencia docente como maestro de Educación Musical	25 años (aprox.)
Rol en la investigación	Miembro de tribunal (presidente)
Formación Reglada	Maestro especialista Educación Musical

Las entrevistas a Juan se realizaron en las inmediaciones a su centro escolar (donde se encontraba realizando tareas propias de Jefatura de Estudios) en una bonita ciudad del norte de la provincia de Granada. Junto a un café, y procurando un contexto cómodo y apacible, pedimos a Juan que realizara una presentación personal. Observamos que posee una antigüedad importante como docente, en concreto 30 cursos académicos de los cuales la mayor parte ha ejercido su labor como maestro especialista en Educación Musical, aunque en la actualidad ejerce como maestro de Pedagogía Terapéutica en IES donde además, imparte la asignatura de música y forma parte del equipo directivo como jefe de estudios. Ha formado parte del proceso selectivo de maestros de Educación Musical en la Comunidad Autónoma de Andalucía como presidente del mismo.

Estudí en la escuela de magisterio de xxx perteneciente a la Universidad de Granada. Después de trabajar (un breve período) en un colegio concertado en xxx accedí como funcionario de carrera en la especialidad de Educación Musical en las terceras oposiciones LOGSE de 1993. He sido maestro especialista en música en diferentes centros y actualmente trabajo en el primer ciclo de la ESO como maestro de Pedagogía Terapéutica, además de ser Jefe de Estudios. Formé parte del proceso selectivo del año xxx como presidente del mismo. Tengo unos 30 años de experiencia.

En cuanto a sus rutinas de clase en el seno de la Educación Musical, aprovechamos su experiencia en los ámbitos tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria para comprender las diferencias existentes entre estas etapas educativas. Así, nos señala como aspecto fundamental la propia motivación de los alumnos y sus necesidades académicas, observando como en Primaria las actividades musicales son muy prácticas y motivadoras basando el aprendizaje en la canción infantil, la expresión instrumental, el movimiento y danza, la audición además de las propias ganas de aprender y descubrir que muestran los alumnos frente a Secundaria donde la motivación y el interés hacia la asignatura mostrada por los alumnos es muy bajo y donde el propio currículo posee un enfoque más teórico mostrando aspectos relacionados con la historia de la música, más trabajos teóricos y menos enfoque práctico. También aparece reflejada, como un aspecto negativo, la carga lectiva que contempla el currículo respecto a la clase de música.

El enfoque de la asignatura de música en Primaria es muy diferente al de Secundaria. El interés y la motivación de los alumnos de Primaria no es el mismo que en Secundaria. Las actividades prácticas, que llegas a hacer en primaria no las haces en secundaria (historia, resúmenes, flauta poca) el interés es muy bajo e incluso hay una gran parte de los alumnos con carencias graves en materias instrumentales. Sin embargo, en Primaria la música tiene mucha canción infantil, los niños tienen muchísimo interés por aprender, se utiliza la flauta y los instrumentos de percusión se utilizan mucho. La hora se pasa muy rápido y el tiempo es insuficiente.

En secundaria se investiga más (...) por ejemplo, trabajos de investigación sobre compositores. El nivel de los alumnos es muy bajo, tanto en conocimientos como en contenidos, lo que implica bajar los niveles (...) niños que no saben apenas escribir, multiplicar, no saben expresarse (...) les pones alguna canción.

En su día a día como docente, y en lo que respecta a la asignatura de música en Primaria, comenzaba las clases con aspectos relacionados con el lenguaje musical (entonación rítmica, análisis de compás, figuraciones métricas) para después poder trabajar la canción, la danza, percusión corporal y expresión instrumental a través de la flauta dulce.

Empezaba con el lenguaje musical, que generalmente eso es lo que no les gusta a los niños, pero claro, si tú no das el lenguaje musical, después no puedes trabajar la canción y otras cosas. Después, hacíamos un poco de ritmo, entonación y al final cantábamos la canción, siempre acompañada, normalmente de flauta.

En lo concerniente a la interdisciplinariedad y la relación de la música con otras asignaturas podemos observar como esta se relaciona de manera concreta con otras disciplinas como matemáticas, en la percepción de nociones espacio-temporales, en la relación de valores como doble y mitad (redonda, blanca, negra, corchea) en la construcción de instrumentos, así como en otras áreas como las ciencias naturales o sociales, la informática, etc. Sin embargo, respecto a los profesores de otras asignaturas, estos no suelen complementar sus enseñanzas a través de la utilización de aspectos musicales y por tanto no piden colaboración al respecto.

Precisamente, hace poco les hablaba a los niños de la importancia de la música en todas las demás materias y les ponía por ejemplo, cuando el compás dos por cuatro, dos por cuatro ¿qué es?, una fracción, ¿dónde se dan las fracciones? en matemáticas... en el tiempo... una redonda ¿cuánto vale?, cuatro... pues imaginaros en matemáticas la importancia de la música, en conocimiento del medio, cuando trabajamos la historia de la música, que si el romanticismo, que si el barroco (...) es decir, la importancia que tiene la música en todas las demás materias, el uso de instrumentos (la construcción) está también relacionado con la tecnología. Con la informática también.

(...) Normalmente no, algún compañero alguna vez.

Ya centrándonos en su participación en el proceso selectivo podemos destacar como visión global del mismo y como aspecto positivo la propia experiencia.

Como experiencia fue muy positiva (...) te enriqueces con gente joven.

Sin embargo, se observa una opinión crítica respecto al propio desarrollo del proceso y en particular respecto al propio planteamiento de las pruebas, el cual no parece ser el más adecuado. Así, nos propone sustituir el actual examen escrito de conocimientos teóricos (reproducir un tema del temario elegido de entre dos) por una modalidad tipo test con la finalidad de abarcar más conocimientos acerca de la materia y también de proporcionar una mayor objetividad en la corrección del mismo, al concretar las respuestas y evitar así, la subjetividad que presenta el actual sistema de corrección donde se pueden dar visiones (enfoques) diferentes de un mismo contenido.

Yo, es que cambiaría mucho las cosas, incluso haría las pruebas tipo test, lo que son los conocimientos en sí, el primer examen.

El tipo test abarca muchas más cuestiones de muchos más ámbitos. El examen tipo test abarca muchas cuestiones muy concretas de todos los temas.

En el actual sistema también la corrección puede tener visiones diferentes, un miembro del tribunal al corregir pone una calificación por ejemplo un 8, y cuando otro va a iniciar la corrección se siente predispuesto por la calificación.

Indagando en el desarrollo de la primera prueba, destaca que esta evalúa fundamentalmente la capacitación teórica y los conocimientos respecto a un tema a desarrollar (en esta oposición se eligió entre el desarrollo del tema de la canción y el de la modulación). Respecto a la corrección de la misma, comenta que esta se realiza en forma de lectura individual por, al menos, cuatro miembros del tribunal los cuales ponían una calificación de 0 a 10, siendo esta conocida por los demás miembros. En cuanto a los contenidos, Juan como presidente del tribunal se encargó de recopilar algunos temarios existentes (normalmente de academias) para que sirvieran de guía y base a la hora de establecer los contenidos básicos del tema a evaluar. Además de evaluar los propios contenidos, se hacía especial referencia a otros aspectos como introducción, expresión, corrección ortográfica, referencias bibliográficas, etc. tal y como se establece en las plantillas de corrección. Podemos observar, que hace referencia a la propia subjetividad en el desarrollo de los temas, por lo que clasifica el temario en temas más o menos objetivos en función del contenido del mismo. Así, por ejemplo, el tema de la modulación es mucho más concreto (objetivo) en contenidos (procesos modulantes, círculo de quintas, cadencias, etc.) que el tema de la canción (importancia de la canción en el ámbito educativo, cómo se enseña una canción, etc.) que puede invitar a un desarrollo más amplio y subjetivo.

Sí, digamos que desarrolla más la capacidad de conocimientos puros y duros de la materia. Aparte de la presentación, la letra, que tuviese introducción, comprensión, bibliografía...

(...) Sí. Yo como era el presidente me hice de dos o tres temarios (...) era como una guía.

(...) No. Como sabíamos los puntos que tenía que tener (contenidos), si los tenía pues ese examen estaba muy bien, y no por escribir muchos folios, el examen estaba mejor. Además, todos los temas no son iguales, algunos temas a la hora de corregir son más objetivos que otros y por tanto más fáciles de corregir y otros más subjetivos y difíciles de corregir (En esta convocatoria cayó el tema de la canción y el tema de la modulación).

(...) Como había cinco miembros en el tribunal, tenía que tener mínimo cuatro firmas (cuatro correcciones), por lo que tenía que haber diversidad. (Cada miembro del tribunal firmaba el examen y ponía una calificación, siendo esta conocida por los demás influía en todos, (...) aun ocultándola se puede influir en los demás.)

En la prueba práctica (conocimientos específicamente musicales), destaca la importancia del desarrollo de competencias relacionadas con la lectura rítmica, la entonación musical y el canto. Insiste en la importancia que, a su juicio, tiene esta prueba para delimitar los conocimientos musicales de los candidatos argumentando que en esta convocatoria poseía poco peso dentro de la calificación final. En este mismo sentido, sugiere la posibilidad de que esta prueba se realizara en primer lugar, con la finalidad de establecer ya una primera criba de participantes en función de sus conocimientos específicamente musicales para después realizar la prueba escrita.

En la parte práctica si se desempeñan de alguna manera las capacidades de lectura rítmica, lectura entonada, escucha ...

(...) Porque si vas a ser profesor de música lo normal es que tengas unos amplios conocimientos de música: lenguaje musical, entonación, lectura rítmica. Y pienso que eso se valoraba poco.

Si la prueba de conocimientos prácticos fuese la primera te vas a dar cuenta de quién posee conocimientos específicos de música como leer una partitura, entonar y después realizar un examen de conocimientos generales o tipo test (...) pero después de pasar una criba. Demostrar primero un gran conocimiento en la materia, como la materia de música es muy específica pues empezar por ahí. Un tema teórico lo puede hacer cualquiera (...) la canción, la historia.

(...) Pero te indica que sea un gran conocedor de la materia.

Ya en la prueba oral, se destaca la importancia de esta para comunicar y expresar de forma verbal los contenidos de las unidades didácticas y exposiciones curriculares aportadas por los candidatos. Así, se valora muy positivamente la capacidad creativa, la originalidad, la espontaneidad, etc. como uno de los aspectos en los que el tribunal pone mayor énfasis y que, en su opinión, es la mejor forma de ver como el opositor hace llegar esos contenidos a los alumnos. Incluso hace referencia a ejemplos en este sentido que recuerda perfectamente.

Lo que se valora mucho es la capacidad de hacer llegar esas unidades didácticas. Algunos (alumnos), que en el escrito habían sacado poca nota después, a la hora de hacer llegar esa unidad didáctica lo hacían muy bien, o al revés, una cosa es que estés muy bien preparado a nivel teórico, pero otra cosa es hacer llegar esas unidades didácticas a los niños y se ve al estar delante de un tribunal que persona tiene capacidad de transmitir esos conocimientos.

Se valora muchísimo la competencia o la capacidad de comunicarse, en creatividad, espontaneidad. Mientras se está exponiendo se están buscando ese tipo de capacidades por parte del tribunal.

Un ejemplo; un muchacho, que fue la mejor exposición que hubo, no nos llamó la atención en el examen escrito, sin embargo, en el oral fue buenísimo. Es decir, se demuestran mucho mejor las capacidades en esta prueba, valorando más la didáctica.

Cuestionado sobre si las pruebas selectivas reflejan las competencias que luego hay que desarrollar en el aula, Juan es consciente de la diferencia existente entre el proceso selectivo y el trabajo real de aula. Así, manifiesta que tanto los materiales como la forma y las propias exposiciones de los candidatos en la mayoría de las ocasiones no pueden llevarse al aula, bien por motivos de tiempo, de idoneidad al alumnado en cuestión o de necesidades reales de programación. Así, lo que se valora, más que las propias actividades propuestas, es la capacidad de hacer llegar esas unidades didácticas a los alumnos.

Yo asistí a alguna exposición que otra muy buena, pero pienso que una cosa es la oposición y otra es el trabajo de campo. Tú quedas muy bien ante un tribunal, estás muy bien preparado, además es una experiencia muy positiva, te enriqueces con gente joven, pero pienso que es muy difícil llevar al aula lo que la gente expone, bien por materiales (...) con lo que la gente lleva, pero creo es muy difícil.

Lo que se valora mucho es la capacidad de hacer llegar esas unidades didácticas. Algunos (alumnos) que en el escrito habían sacado poca nota después, a la hora de hacer llegar esa unidad didáctica, lo hacían muy bien, o al revés, una cosa es que estés muy bien preparado a nivel teórico, pero otra cosa es hacer llegar esas unidades didácticas a los niños y se ve al estar delante de un tribunal que persona tiene capacidad de transmitir esos conocimientos.

En general, cuando ellos exponen tocan todas (las competencias), el lenguaje musical, entonación, ritmo, canción, motivación, originalidad, (...) sí se refleja, pero claro una cosa es allí y otra cosa es el aula.

Respecto al colectivo de interinos y su participación en el proceso selectivo, como miembro de tribunal y presidente, afirma que resultaron beneficiados del proceso al tener ventajas explícitas como la sustitución de la defensa de una unidad didáctica por un informe realizado por la administración o en el apartado de méritos, al puntuar la experiencia docente de forma expresa frente a exposiciones de mayor calidad pero con escasa o nula experiencia docente.

(...) Sobre todo los méritos, gente que con un 4 o un 5 aprobara porque tenía muchos puntos (como interinos) no lo veo bien. Las mejores exposiciones fueron de gente joven sin méritos.

Sobre el período de prácticas, una vez superado el proceso selectivo, apuesta por una preparación más concreta basada ya en el contacto con el aula y los alumnos afirmando que la profesión de maestro se va fraguando poco a poco a lo largo de la experiencia y de los años. También aclara que el echo de aprobar el proceso selectivo no implica necesariamente ser un buen maestro sino que, en todo caso, se domina muy bien una serie de contenidos referentes a las diferentes pruebas pudiendo ocurrir que no exista una aptitud posterior para la docencia.

Sí, por eso te comentaba que el examen no me dice a mí que esté preparado profesionalmente para ser profesor. Si yo me examino en el primer examen, por ejemplo la canción (...) yo me estudio eso de memoria, se lo expongo al tribunal, saco buena nota y después hago la otra parte y

voy a aprobar, pero eso no me dice a mí que yo esté preparado profesionalmente para ejercer como profesor.

Ese año el profesor es un poco pasivo (...) y solo al final va tomando las riendas.

Sí, el magisterio no es cosa de una semana. Son muchos años (de ejercicio) y así se va haciendo el maestro. La profesión.

En cuanto a la valoración global del proceso, como presidente del tribunal, tiene una experiencia positiva del mismo afirmando, sin dudar, el alto grado de subjetividad del mismo fundamentalmente provocado por los numerosos factores, tanto externos como internos, que intervienen. Así, entre los factores externos, hace especial referencia al cansancio que se produce tanto en los miembros del tribunal como en los opositores como consecuencia de jornadas de trabajo excesivamente largas (hasta 12 horas), sin condiciones óptimas en los centros de referencia y con un calendario de actuación demasiado breve que obliga a trabajar en condiciones no objetivas. No es igual examinarse al principio de la mañana que conforme va avanzando la jornada incluso hasta la tarde. Tampoco es igual los primeros días de oposición que los últimos cuando los miembros del tribunal ya están colapsados como consecuencia del cansancio, el calor excesivo del mes de Julio en centros sin aire acondicionado y del propio esfuerzo de escucha y atención al que están sometidos.

No, es muy subjetivo.

Hay muchos factores que influyen. Por ejemplo, por la tarde la gente se echa a llorar, no son horas. Las fechas tampoco son las más indicadas. Un examen que se realiza a las 4 de la tarde en el mes de julio cuando el opositor lleva desde las 8 de la mañana esperando como va a funcionar esa cabeza cuando lleva 9 - 10 horas esperando. Cuando el tribunal ya ha escuchado 7 - 8 exposiciones ya no tiene capacidad de atención (a última hora ya estamos reventados). En este sentido, las exposiciones por la mañana se prestan mejor a una buena predisposición por parte del tribunal. No es lo mismo escuchar una exposición a las 9 de la mañana que a las 6 de la tarde cuando ya se han escuchado un montón. La hora de exposición afecta tanto al tribunal como al opositor.

En cuanto a factores internos, se señalan aspectos como la propia relación entre los miembros del tribunal como consecuencia de posibles intereses particulares, llamadas de teléfono de antiguos compañeros que se encuentran inmersos en el propio proceso como interinos, etc.

Como experiencia fue muy positiva (...) hay otras cosas más, como que te llamen por teléfono, entre los miembros del tribunal (...) hay hubo y habrá. Un factor externo muy influyente es que conocemos a otros maestros, alumnos etc. Que luego están en estos procedimientos como opositores.

III.1.1.3. Informe descriptivo de la entrevista realizada a Mamen.

Ficha de identificación personal

Pseudónimo	Mamen
Sexo	Mujer
Edad	35 años
Experiencia docente en el cuerpo de maestros	9 años
Experiencia docente como maestro de Educación Musical	9 años
Rol en la investigación	Funcionaria. Miembro de tribunal (vocal).
Formación Reglada	Maestra especialista Educación Musical

Las entrevistas a Mamen se realizaron en su casa, tras concertaciones previas, en un pequeño pueblo de carácter rural circundante a una ciudad capital de provincia. En un salón acogedor donde, al abrigo del calor de una chimenea y después de las jornadas de trabajo, accedió con muy buena predisposición a la realización de estas entrevistas.

Para iniciar la entrevista pedimos a Mamen que realizase una presentación que nos sirviese para contextualizar su situación personal y profesional. Así, podemos resaltar, en cuanto a su formación inicial, que realizó la titulación de maestra especialista en Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación en la promoción 1999/2002 de la Universidad de Granada a la vez que alternaba estos estudios con los profesionales de clarinete en el Conservatorio Profesional de Música también de Granada. Accedió al cuerpo de maestros a través del procedimiento selectivo convocado en el año 2003 en la Comunidad Autónoma de Andalucía superándolo pero sin obtener plaza. Al año siguiente, y como consecuencia de haber obtenido una alta puntuación fue llamada, como interina, para una sustitución de larga duración en un centro educativo alternando, desde ese momento, diferentes sustituciones y vacantes con la participación en otros procesos selectivos, todos ellos en la Comunidad Autónoma andaluza, como los de los años 2005, 2007, 2009 y 2011 en el que finalmente consiguió obtener la plaza de funcionaria de carrera. En la actualidad, ejerce como maestra especialista en Educación Musical en un CEIP de carácter rural agrupado en el que debe desplazarse por varios pueblos para impartir la especialidad. Ha participado como vocal en el proceso selectivo de maestros de Educación Musical en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Tengo 35 años y en la actualidad trabajo como maestra especialista de Educación Musical en un colegio rural con niños agrupados. Yo por ejemplo, tengo una tutoría agrupada de alumnos de 3º a 6º pero doy música a los cuatro centros que tiene el colegio.

Estudí Magisterio de Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en la promoción 1999-2002 y aprobé la oposición en el 2011. No fue la primera vez que me presentaba a las oposiciones (...) aprobé a la quinta vez y todas las anteriores estaban también aprobadas, aprobadas sin plaza (2003 - 2005 - 2007 - 2009) lo cual me permitió trabajar como interina (5 años de tiempo de servicio) pero realmente había trabajado 7 años (porque no había hecho los años completos). Pero de tiempo de servicio igual llevaba 5 años.

Participé en el proceso selectivo de xxx como vocal del mismo en Andalucía.

En cuanto al desarrollo de las clases de música, pone un especial énfasis en la diferencia que existe entre una clase convencional, en un centro de líneas completas, a otro de tipo rural en el que la distribución de los alumnos se hace de forma agrupada e internivel. Así, en una clase convencional, por ejemplo, una sesión de música puede constituirse en base a unos ejercicios de introducción (motivación), realización de una danza, expresión vocal (canción) e instrumental (flauta). Sin embargo, en el ámbito de una clase unitaria, donde refleja una

considerable experiencia (unos seis cursos académicos) es fundamental la adaptación de los materiales y recursos a trabajar de manera que un alumno de primero pueda trabajar la entonación de una canción mientras el de sexto realiza, por ejemplo, graffías musicales o práctica instrumental. Así mismo, expresa la plasticidad que presenta la asignatura de música a la hora de adaptar los diferentes contenidos a los alumnos y, por tanto, el grado de consecución de estos.

Varía mucho porque no es lo mismo dar una clase a 25 niños de 3º que dar una clase a un grupo con niños que van desde los 3 a los 12 años. No puedes hacer las mismas cosas. En una clase convencional, podía empezar con una introducción, unos ejercicios para meterlos en el aula de música, para motivarlos. También alguna danza siempre, alguna canción, siempre tocamos también la flauta. Ritmo, notas, etc.

Pero, ahora mismo llevo 5 ó 6 años en colegios rurales y aunque hago lo mismo tengo que adaptarlo un poco. Los niños de tres años o los niños de primero no pueden hacer lo mismo que los niños de 6º. Y tienes que adaptarlo. Por ejemplo, mientras unos están tocando la flauta otros están cantando la letra. Mientras unos ponen los compases otros están solamente con ritmos de negra y corchea.

(...) Al principio sí, después no. Además el área de música yo creo que es una de las más fáciles porque, por ejemplo, mientras unos están haciendo canciones a dos voces a otro ciclo le pones la misma canción solo a una voz y los de primer ciclo solamente la cantan, pero estás haciendo la misma actividad.

Respecto a este tipo de desempeño docente, argumenta que la formación inicial, a través de la titulación de Magisterio Educación Musical, no prepara para este tipo de centros de especial desempeño requiriendo una adaptación a ellos, a sus aspectos metodológicos y a esta forma de programar que fundamentalmente se adquiere a través de la propia experiencia. En este sentido, la programación de aula y su elaboración parte de los contenidos plasmados en la propia programación trabajando a través del movimiento, la escucha, pero de una forma global, participando todos los alumnos de forma conjunta en las actividades programadas. Respecto al uso del libro de texto afirma no utilizarlo precisamente por la dificultad que entraña este tipo de docencia agrupada para su seguimiento.

Sí, pero tienes que plantearte los diferentes niveles y que cada uno es diferente y no puedes hacer lo mismo. Hasta que llegas y te adaptas a eso, porque tú no estás preparado para eso. Tú estás preparado para tu clase de música (convencional), el libro de música que te viene, etc.

(...) Ahora todos esta canción o todos este baile. Pero no baila igual un niño de 12 que de 3. Tienes que adaptarte... al principio cuesta un poco adaptarse a esa rutina y a esa metodología... pero a mí me parece estupendo.

Sí, y creo que el área de música te da pie para todo eso porque los pequeños pueden bailar igual que los grandes pero a lo mejor mientras los pequeños hacen unos movimientos los grandes van a ir haciendo otros distintos. Pero pueden hacer la misma danza, pueden hacer la misma

canción, el mismo ritmo. Unos los ritmos más básicos y otros más complejos.

Respecto al uso del libro de texto los tengo, pero no los utilizo prácticamente.

No, porque ellos están acostumbrados, incluso es algo bueno porque los pequeños se adaptan a los mayores y viceversa, pero siempre intento tirar un poco por arriba. Si consiguen hacer lo de los mayores pues bien. Que no pueden, pues le bajamos un poco el nivel. Ellos están acostumbrados a trabajar todos en conjunto desde siempre. Para ellos no hay problema. Es más problema para nosotros.

En cuanto a los aspectos metodológicos se refiere una metodología activa y participativa en la que intervienen actividades de movimiento como juegos y danzas que se alternan con otras como la rítmica corporal, percepción de compases e incluso aspectos teóricos propios de la Educación Musical. Para finalizar la clase, se realizan actividades de vuelta a la calma para relajar y preparar para la sesión siguiente. Respecto a la carga horaria dispone de una hora semanal por grupo, lo que supone 15 minutos más de docencia, afirmando que su centro educativo así lo ha considerado resultando, aún así, insuficiente para los contenidos que se deben desarrollar.

En las clases tenemos siempre una rutina. Empezamos con actividades de movimiento porque claro, cuando entra la profesora de música ya saben que vamos a hacer juegos y que vamos a realizar actividades mucho más variadas. Es verdad que eso da pie a que las clases sean más ruidosas, con mucho movimiento, no están sentados en su sitio. Pero siempre tenemos una parte de contenidos donde ven ritmos, las notas, los compases, una parte más teórica y luego viene una parte más lúdica; una danza o algún jueguecillo... terminamos siempre con un juego. Y luego vuelta a la calma, porque si no el maestro cuando vuelve...

Yo tengo suerte porque tengo una hora. En mi centro han establecido una hora para el área de música, así que tengo esa suerte de poder disponer de una hora. Con todo y eso una hora a la semana se queda corta porque mientras entras, sacas las cosas, se preparan y todo eso doy 45 minutos reales de clase. Si tienes que preparar un villancico o alguna fiesta, necesitas dos meses para prepararla porque no dispones de tiempo. Pero ya 45 minutos me parece ridículo.

Refiriéndose a la integración y el trabajo con alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo (autismo, riesgo de exclusión social, altas capacidades) desde la asignatura de música se favorece la integración de estos a través de las diferentes actividades musicales como la expresión instrumental, vocal, el movimiento, adaptando los contenidos a sus propias necesidades e intereses. El trabajo a través del juego se configura como un elemento integrador de primer orden donde, tal y como argumenta, no existen diferencias ni de edad ni de capacidad por lo que se favorece, precisamente, la integración de todos los alumnos.

Sí, en uno de los centros tenemos un alumno autista que está en un aula específica, pero las áreas más generales las da con nosotros, pero no

hay ningún problema. Luego hay algunos niños que por diferencia sociocultural principalmente, tienen también discapacidad, bueno... tienen atención a la diversidad. Y alumnos con altas capacidades también tenemos. Y en la clase de música se integran bien, no hay ningún tipo de problema. Todo lo contrario. También cada uno sabe hasta dónde puede llegar.

Yo, por ejemplo, al niño autista no lo voy a poner a tocar la flauta porque él no puede tocar la flauta. Lo intenta pero la criatura no puede. Pero hace otro tipo de actividades; hace baile o hace ritmo, le da al pandero y hace los ritmos, o le das instrumentos. Le gusta mucho tocar los instrumentos. No va a tocar la flauta pero sí otro tipo de instrumentos, sí puede cantar, sí puede bailar. Los ritmos más difíciles no los puede hacer, pero puede hacer ritmos más básicos y más sencillos. La niña con altas capacidades, suele hacer otras voces o buscamos otro tipo de voces o la busca ella. Busca, a ver cómo sonaría bien esto... investiga un poco. La dejo un poco que siga buscando sus cosas y la verdad es que salen cosas muy chulas.

Claro, con los juegos los niños son todos iguales, juegan todos por igual. No hay problema. Hay no está ni el más listo, ni el más tonto. Además que lo disfrutan. Ahora tenemos a un niño que lo están diagnosticando de Asperger y cuando estamos haciendo actividades de este tipo es su momento y es cuando él disfruta más. Por eso hago muchas actividades de juego con ellos porque es donde no hay tantas diferencias. Ten en cuenta que en clase hay mayores y pequeños y si encima el más pequeño tiene algún tipo de dificultad pues los mayores lo notan mucho. Aunque están muy integrados, pero se nota mucho y en los juegos como son todos por igual, disfrutan todos por igual.

Respecto a la actitud y al comportamiento en clase de música, se observa que no es el mismo que en las otras clases. El hecho de fomentar el movimiento, la participación activa, la expresión instrumental favorece un tipo de comportamiento diferente, más animado e informal que en el resto de asignaturas.

(...) cuando entra la maestra de música. Que toca música!!! se levantan, van a por la flauta, ya tienen el jaleo, tocan la pandereta... hay mucho más jaleo, son clases más movidas, yo también propicio que las clases sean así. Si diera otro tipo de clase aunque sea de música, más seria, más sentados, pues sería de otra manera (...) forma parte de la metodología y del carácter porque a mí no me gusta que los niños estén, sobre todo en una clase de música. Hay momentos que los niños tienen que estar centrados, tienen que estar a lo suyo. Pero que si tengo que estar escuchando ruido y jaleo pues es normal porque estamos bailando porque estamos jugando o porque estamos tocando la flauta. Es normal que haya ruido y jaleo. Pero que no es ningún problema.

(...) Bueno depende de los grupos. Por ejemplo, donde yo estoy, los míos sí saben la música sobre todo los cursos más altos, ya tocan canciones con la flauta. Hay otro grupo, de 3º a 6º, el grupo más alto, que también tiene un buen nivel de música; leen notas, solfean. Les meto un poco de teoría y hasta donde pueden llegar. Otros grupos, por ejemplo de etnia gitana, de absentismo, ahí por ejemplo la flauta pues le suena a dos de la clase. El resto la usan para darse en la cabeza, para tirarla o para mojarla (...) para hacer tonterías con ella; pero tocarla no la tocan.

Cuestionada por la relación de la asignatura de música con el resto de asignaturas del currículum (interdisciplinariedad) alude a la utilización de esta, sobretodo, como complemento en la conceptualización de términos o para ejemplificar aspectos en otras materias como en lengua (palabras agudas, llanas o esdrújulas a través de sonidos cortos y largos) en matemáticas (a través de la métrica de las canciones). También se utiliza la asignatura de música para la celebración de efemérides (Navidad, Día de la Paz, Carnaval, Día de Andalucía, Fin de Curso) donde se suele pedir la participación con actividades musicales. En este sentido, muchas de estas actividades vienen propuestas ya a través de la programación, la cual se está reelaborando y adaptando al nuevo marco normativo, y que no terminan de tener el enfoque integral del que hace referencia la normativa. Sí refiere una mayor conexión entre asignaturas como Inglés o Educación Física. Respecto a la visión de la música por parte de los otros maestros siguen concibiendo esta como una “maría” en el sentido de que solo tocan flauta, juegan, pero sin dar una mayor importancia.

Para las efemérides. Todas las efemérides las tiene que preparar el especialista de música. Cuando llega Navidad, el Día de la Paz, Carnavales y todo eso (...) recurren siempre al maestro de música.

Cuando vemos rimas, por ejemplo, usamos mucho las matemáticas. Además les digo para que ellos sepan que estamos trabajando este tipo de cosas; mirad, ahora... que vemos una poesía; estamos trabajando las palabras agudas y llanas, por ejemplo, en 4º. La usan en 4º pero las estamos trabajando de 3º a 6º. Que vemos la castañera, pues hemos utilizado la canción de la castañera para analizar las palabras agudas y esdrújulas. Además, cuando hacemos juegos les explico lo que hemos estado trabajando. Hemos estado jugando pero hemos aprendido esto, hemos trabajado lengua porque hemos explicado esto. A mí, me gusta trabajar de forma globalizada. Es difícil en muchos casos, pero sí.

(...) Viene contemplada pero ahora estamos adaptando la programación a la nueva legislación. A mí, me hubiera gustado que fueran integradas por todas las áreas, pero el centro tampoco está muy a favor de eso y vamos a hacerlas integradas pero de áreas, no de varias áreas. Con el maestro de Educación Física, de Inglés sí que tenemos mucho, pero el resto de las áreas o el resto de tutores como tienen sus tutorías pues les cuesta mucho pararse para este tipo de cosas. Con Inglés y Ed. Física hacemos muchas cosas.

Siempre ha sido una “maría”. Entonces la maestra de música es la maestra de la flautilla y le enseñas a tocar la flautilla y mal. Porque claro, la verdad es que para que aprendan a tocar la flauta... pegan cuatro pitoneros, luego hay cuatro niños que sí tocan bien, pero al resto le sale ahí un poco, pues como pueden los pobres, como no estudian nada. En casa el área de música no se estudia para nada...

Reflexionando sobre las competencias profesionales presentes en su práctica docente hace referencia en primer lugar “al gusto por enseñar, al placer de la docencia” como aglutinación de aspectos pedagógicos y metodológicos relacionados con el trato a los alumnos, la motivación, empatía y seguidamente alude a conocimientos propiamente musicales como los elementos relacionados

con el propio aprendizaje del lenguaje musical (ritmo, melodía, armonía y textura) además de otros como dominar la interpretación a través de la expresión vocal e instrumental así como la utilización del cuerpo como medio de expresión y comunicación. En este punto hace referencia al nivel de contenidos en el seno del propio proceso selectivo valorándolos como “mínimos”, es decir, muy básicos.

Lo primero es que te guste. Que te gusten los niños y que te guste lo que estás enseñando. Porque si no te gusta pues sientas a los niños a tocar la flauta como si fuera una obligación, como hacen muchos maestros, y si no tienes flauta pues tocas en la regla. Y un niño “tres horas” tocando la regla pues se aburre. Pero si a tí te gusta lo que estás haciendo, te gustan los niños y ves cómo disfrutan. A mí, me gusta mucho trabajar con juegos porque disfrutan mucho con los juegos, lo pasan muy bien y aprenden.

La primera capacidad que ves sería la capacidad de motivar, la capacidad de crear un buen ambiente de trabajo. Si tú no te crees lo que estás enseñando no se lo puedes transmitir a ellos.

La segunda capacidad que debe tener el profesor tiene que girar en torno a la formación específica. Porque piden una formación mínima, mínima, mínima. Es verdad, que con una formación mínima se puede seguir hacia adelante, pero tampoco te puedes enfrentar a que te den una partitura y puedas defenderla. No es solamente cantar y bailar las tres cosas que pongas en YouTube. También tenemos que defender otro tipo de cosas y para eso sí que hace falta una formación.

Cuestionada sobre la posible relación entre el trabajo cotidiano del maestro de música y el sentido y finalidad del propio proceso selectivo no ve una gran correlación entre ambos. Así, en cuanto a la adecuación de la primera prueba (prueba escrita) observa que cualquier estudiante puede aprender y redactar un tema sin necesidad de demostrar mayor capacitación al respecto. Además esta prueba puede llegar a tener un alto componente de subjetividad al ser leído por diferentes miembros del tribunal pudiendo ocurrir que se esperen resultados diferentes en función de quien lea el ejercicio, por ejemplo; tal y como comenta lo que para un miembro puede ser suficiente para otro puede estar incompleto o dar mayor prioridad a los contenidos que a la propia innovación de estos, etc. En este sentido, recomienda una prueba tipo test donde pueda establecerse un patrón de corrección más homogéneo y claro tanto para los opositores como para los propios miembros del tribunal. Respecto a la prueba de técnica musical, piensa en su importancia para dirimir, incluso en primer lugar, las capacidades musicales.

Que va!! no, porque tú en el proceso selectivo, en un par de horas, en el escrito demuestras que te has estudiado un tema, pero no demuestras que sepas defenderlo. Puedes ser muy listo, estudiarlo, memorizarlo y hacer un tema muy bueno. Es decir, es una prueba de conocimiento, se demuestra una capacidad.

En la segunda parte, en el análisis, ahí puedes hacer algo más y realmente es lo que hace un maestro de música; tengo una canción y a ver qué puedo hacer con ella. Está el que dice pues la canto y la bailo y el que saca un montón de actividades, que puede hacer un trimestre entero con una canción. Pero quizás, en la academia o el preparador se lo ha preparado muy bien... pero bueno por lo menos sabes que con un recurso

puedo hacer un montón de cosas. Algunos ponían “la canto y la bailo” y otros “ni la canto ni la bailo”.

A ver, el escrito es un poco subjetivo. Porque está bien o está mal pero a lo mejor para ti está muy bien pero para mí tampoco es brillante. No es objetivo. Si fuera un tipo test, esto es blanco y es blanco, A B C y no queda otra. Pero al ser de desarrollo (...) a lo mejor a ti te gusta mucho que se expresen pero yo prefiero algo un poco más innovador y no me importa tanto la forma de expresarse. O, yo pienso que esto es suficiente y tú que podría haber ido un poco más allá, que no es suficiente. Eso es muy subjetivo. Y luego la parte de conocimiento.

En cuanto al orden, primero teoría (conocimientos) luego demostración técnica de música y luego ya el oral no me parece mal porque la parte de contenidos, de conocimientos musicales, que esta última vez ha sido solfeo, otras veces ha sido tocar un instrumento o cantar una canción. Esa es la primera parte y ahí ya ves quién sabe y quién no sabe. Pero sí que es verdad que si vas a música vamos a hacer pruebas específicas de música.

Tal y como viene comentando, en cuanto al desarrollo de la primera prueba (examen escrito) es entendida como una prueba técnica de demostración de conocimientos que todo maestro debe tener y donde se hace referencia a diversos aspectos epistemológicos en el seno de la propia Educación Musical como los relativos a los elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía, armonía, etc.) y a otros de carácter más general y referentes al conocimiento de aspectos psicológicos y pedagógicos que teóricamente se conocen desde la propia titulación de Magisterio. En este sentido, Mamen argumenta que es consciente de que estos temas se estudian de forma memorística sin representar realmente los conocimientos reales sobre el tema.

El temario no, porque no creo que lo importante sea el temario. Que hay que estudiarse unos contenidos, pero eso lo hemos estudiado también en la facultad, se supone. Para eso nos han preparado en la facultad, aunque luego no tiene nada que ver lo que te han enseñado en la facultad con lo que te estudias en las oposiciones. Es lo que hemos dicho antes, tú el tema te lo estudias de memoria y lo vas a escribir muy bien pero luego no te miran a la cara cuando hablan. Hay gente que le da vergüenza y se ponen a llorar. Hay gente que necesita un poco más de (...) no solo mi preparador me ha dicho que me estudie esto, esto y esto y yo he hecho perfectamente lo que me ha dicho mi preparador. Pero, yo solo o sola no soy capaz de defender nada.

Sobre cuáles son los procedimientos a cerca de la corrección de esta prueba, por parte del tribunal, se hace alusión al seguimiento de unas plantillas de corrección basadas en aspectos muy claros como contenido, presentación, estructura, pero sin especificar detalles de los mismos. Estos criterios al ser tan generales forman parte del día a día de cualquier academia de oposiciones. Los temas se corrigen de forma individual siguiendo estas plantillas y son leídos y evaluados por los cinco miembros del tribunal. Las condiciones de corrección son claramente deficientes en cuanto a horarios y condiciones de trabajo (jornadas excesivamente largas, calor excesivo y sin medios para mitigarlo). A este respecto, aclara que para evitar que el factor cansancio afecte a la calificación obtenida se

realiza, de forma azarosa, una lectura (evaluación) que implica que si un examen se evalúa a las 8 de la tarde, por ejemplo, ese mismo examen puede ser leído por otro evaluador y en otra hora diferente, mitigándose así el factor cansancio. Una vez finalizada la corrección de exámenes (entorno a cinco días), se realiza una puesta en común donde se van realizando las medias observándose que no hay grandes diferencias en las calificaciones ofrecidas por los diferentes medios.

Sí, teníamos unas plantillas con unos criterios que había que ir siguiendo. Criterios de tipo: contenido, presentación, estructura, son criterios que manejan todas las academias. Todas disponen de los criterios. Yo, cuando me preparé en la academia ya me dieron esos criterios. No son ninguna novedad.

Los temas los corregimos uno a uno. Nosotros, cada uno de los 5 miembros del tribunal, teníamos nuestra plantilla con todos los criterios que teníamos que tener en cuenta y vamos leyendo nuestro examen. Vas con tu código, los ponemos allí todos. Le pones el código que tiene al examen, lo corriges y le pones tu nota. Y vamos poniendo hasta que estén los 5 corregidos.

Algunas veces te daba tiempo (de hacer comentarios) pero la verdad es que luego no tenías mucho tiempo porque estabas desde las 7 de la mañana hasta las 12 de la noche corrigiendo, con la cabeza agachada, no parábamos prácticamente.

No, después cuando habíamos terminado, pues empezábamos el 7432, pues todos buscábamos en nuestra lista ese examen que habíamos pasado a la plantilla. Y cada uno por orden decía su nota. Normalmente, la verdad, estaban más o menos. Si uno le había puesto un 7 el otro un 7'5, el otro 6'75. Coincidían más o menos. Si se daba el caso que un examen que tú le has puesto un 3 y yo un 7. Pues aquí hay algo que chirría, a ver qué pasa. Se vuelve a buscar el examen.

Influye también la hora a la que lo corriges. No es igual corregir a las 8 de la mañana que a las 12 de la noche. No solo es que intentes compensar. Es que si yo he corregido un examen a las 12 de la noche, seguro que alguno de mis compañeros lo habrá corregido a las 10 de la mañana. No se corrigen los mismos exámenes a las 12, porque si no ahí sí que habría diferencias. Empezamos por la mañana con muchas ganas, pero según va pasando el día. Es que es desde las 7 de la mañana hasta las 12. Es todo el día. Nosotros nos tomábamos un café allí, ni siquiera salíamos. Salíamos media hora para comer.

La nota no varía mucho realmente. Tú estás cansado y quieres terminar. Y cuando ves que te quedan todavía 10 y ves el tocho ahí... me quedan 10 y son las 11:30... todavía me queda (...) porque, ya calculas tantos por hora. Y mañana otra vez y al otro otra vez. La verdad es que te cansas, te agotas. Pero la nota no es que influyera tanto. Agota más personalmente que luego la nota. Pero sí que es normal que se note el cansancio porque es todo el día. Lo bueno, entre comillas, es que nosotros no corregíamos los mismos exámenes a la vez, es decir. Si a mí me ha tocado a las 10 de la noche al otro le ha tocado a las 10 de la mañana. Entonces a mí me ha tocado cansado, pero a él no le ha tocado cansado. Y el que yo corregía muy fresquita, le tocará a otro cuando esté más cansado. No se corrigen todos a la misma hora.

En cuanto al desarrollo de la parte práctica, dentro de esta primera prueba, defiende la necesidad de que las partituras propuestas para este ejercicio por parte de la administración educativa fuesen más homogéneas, ya que se daba el caso de partituras sencillas muy “cantábiles” con otras muy complejas. También se seguía una plantilla de corrección que hacía referencia a aspectos técnicos de la misma (compás, velocidad, lectura rítmica, etc.). Ya en la propuesta didáctica de una canción popular andaluza alega a la conveniencia de que esta parte pudiera realizarse de forma oral con la finalidad de que fuese más participativa y real por parte de los opositores. También, alude a una constante en la falta de tiempo generalizada que se mostró en esta convocatoria ocurriendo que opositores suspendieron por no gestionar correctamente el tiempo en esta prueba.

Bueno, alguien ha cogido, tenemos que hacer. Yo creo que eso no lo ha hecho un músico. Partituras. Pues ha cogido el primer libro que ha encontrado de solfeo, de lenguaje musical y lo ha copiado. Porque había partes o canciones más melódicas, incitaban a ser cantadas, cuando eso no se valoraba nada. Porque preguntaban ¿puedo cantarlo porque así igual os gusta más y me lo valoráis un poco más?. Pero no lo vas a valorar más porque en las bases pone que, solamente, tienes que solfearlo, solo rítmico.

Sí, para todo teníamos plantilla. Pues no lo recuerdo (...) pero que se adapte por ejemplo al ritmo. Si te pone 60 te pone 60, no porque lo hagas a 250 te lo vamos a valorar más, porque te tienes que adaptar a lo que te está poniendo. Sí, indicaba la velocidad. Igual había partituras con tresillos, con dosillos que eran un poco más difíciles y luego otras que eran negras y corcheas, mucho más fáciles. Esas se veían que eran melódicas, pero no se valoraba la melodía.

Y luego, en la propuesta didáctica de la canción popular también teníamos una plantilla donde se valoraba que se ajustara a objetivos, contenidos, criterios de evaluación.

Sí, porque todas eran exámenes tipo. Todas las propuestas eran exactamente iguales. Sí, me has dicho la tonalidad, la modalidad, me has dicho el ritmo, el ámbito melódico, pero eso tampoco en el aula lo estamos haciendo. Que sí, que hay saberlo y conocerlo, pero lo que queremos es que cojas una canción y hagas mil cosas con ella: ver cómo la cantas, cómo la bailas, cómo la instrumentas, todas esas cosas que trabajas luego con los niños. Porque a los niños no les explicas qué tonalidad tiene. Tienes que saberlo, es verdad. Pero quiero ver cómo coges una canción, bueno te digo una canción porque siempre cogemos el recurso de una canción, y hagas mil cosas con ellas.

Cuando tú estás en un colegio y no hay recursos, no hay instrumentos, lo único que tienes es cantarle una canción a un chiquillo pues te tienes que buscar la vida y decir, con esta canción qué hacemos. Pues ahora hago un teatro, luego la instrumentación, luego una dramatización y luego vamos a hacer un juego con la canción... que te tienes que buscar la vida. Luego, hay algunos que se pueden hacer su clase tipo, todos se hacen una clase divina y perfecta que luego no se adapta a la realidad, pero aún así, sí tienes la posibilidad de hacerte una clase tipo.

Algunos se iban a lo más difícil, que luego no lo puedes defender. Busca algo que puedas defender. No busques actividades que no se puedan

defender. Por ser muy originales algunos pecaban de salirse un poco. Y eso, luego no se puede llevar a cabo. Hubo quienes hicieron un examen teórico brillante de 8 ó 9 y luego no les dió tiempo a terminar... mucha gente... el tiempo no lo tenían claro y eso hay que tenerlo claro. Además, si no apruebas esa parte no pasas a la siguiente prueba. Si tú estás dejando un examen en blanco, o la segunda parte en blanco o no te presentas a la segunda parte de solfeo ya tienes la oposición suspensa, pero estás suspendiendo tú solo porque no lo has presentado. Daba mucha pena con un examen de un 9 y que pusiera propuesta didáctica y el título, tres hojitas madre y se quedaba ahí.

Sí, y es una pena. Es un problema de gestión de tiempo. Tú sabes del tiempo de que dispones, si no lo has sabido gestionar tienes que aprender a gestionarlo.

En cuanto al desarrollo de la segunda prueba (defensa de una programación y exposición de una unidad didáctica) Mamen reflexiona sobre la relación entre esta y su desarrollo en el aula, al concebirse como la situación más similar entre estas y el momento de la oposición en el que puedes demostrar cómo llevar a cabo tu propuesta docente. En este sentido, también se seguían unas plantillas de corrección para valorar la programación en sí misma y otra para la exposición, dejando constar que los miembros del tribunal se reunían, al menos, una hora antes con la finalidad de revisar la programación escrita y valorarla. Respecto a la evaluación de las mismas manifiesta que no se daban diferencias sustanciales en cuanto a las calificaciones de los diferentes miembros. También, se refleja como un aspecto incomprensible la decisión, por parte de la administración educativa, de no permitir a los opositores aportar instrumentos ni escuchar ningún tipo de música grabada.

Ahí es donde mejor lo ves. Se puede intuir. En media hora o una hora tampoco puedes decir eres el mejor maestro del mundo, pero sí puedes intuir que, bueno, que tiras para adelante, que defiendes cosas, que tienes ideas, que controlas.

Que no solo conoce esa unidad sino que va a ser capaz de implementarla muy bien. Puede defenderla porque sabe cómo funciona y si tengo que hacer palmas pues las hago porque sé cómo se hacen estas palmas. Y si tengo que cantar una canción pues la canto porque conoces perfectamente eso... actividades muy chulas.

También teníamos una plantilla. Teníamos dos plantillas: en una valorábamos la programación en sí y en otra valorábamos como se hacía la exposición de la programación. (...) Tienes aspectos que tienes que tratar en la plantilla y luego mirabas muchas veces cómo nosotros habíamos revisado las programaciones antes. Nosotros quedábamos una hora o dos horas antes, revisábamos las programaciones de ese día y empezábamos con las exposiciones orales. O sea, que nosotros ya habíamos visto la programación del que entraba, la habíamos valorado y mirábamos si luego concordaban porque a lo mejor entregaban programaciones de LOMCE y luego ponía que era de LOE. Muchas veces no concordaban. Tenías las dos plantillas allí. Que a lo mejor tú no tenías la programación en tus manos, pero tenías tu plantilla y ya la habías valorado, pasa por cada uno, y cada uno va valorando. Y vamos anotando.

A lo mejor hay cosas que dices, bueno voy a escucharlo, no me voy a poner ahora a escribir que se va a poner nervioso. Intentas mirarlos lo máximo posible y no escribir nada. Pero había cosillas. Acaba de decir esto. Sé que lo ha dicho y pones un asterisco para acordarte.

Entre que entraba uno y salía otro tenías 5 minutos y rellenábamos un informe de cada uno de los opositores. Tampoco ahí nos daba tiempo a hablar nada. Por la noche, cuando ya habíamos terminado, nos quedábamos otra hora por si teníamos que ver.

(...) ¿De nota? bueno, sí había diferencia, porque hay diferencia de gustos. Había gente joven y más mayor. Había un compañero que le gustaba mucho el coro y cuando alguien cantaba algo de coro pues lo valoraba, le parecía mucho más brillante, que eso en el colegio estaba muy bien, que había que trabajarle en el colegio y yo por ejemplo prefería otro tipo de actividades. Pero no quiere decir que yo le ponga un 3 y tú un 10. Tu quizás le has puesto un 8 y yo un 7. Pero no había grandes diferencias

En esa plantilla se especificaba la capacidad de comunicar, la creatividad, la espontaneidad, la capacidad del opositor para desenvolverse (...) no recuerdo exactamente como venía reflejado. Si dices, bueno yo a lo mejor aquí hubiera puesto un poco más porque viene solamente: se expresa bien, pero se expresa bien pero no... se expresa porque se lo ha estudiado, pero yo no me he estado comunicando. Había gente que durante esa hora te dejaba con la boca abierta y decías hubiera estado escuchándolo mucho más tiempo.

Por ejemplo, esa decisión de no dejar materiales en la oposición, en música, por ejemplo, es fundamental la audición... cantar sí se podía. Lo que no puedes es tocar ningún instrumento, puedes llevar instrumentos pero no puedes tocarlos

Igual traían instrumentos de construcción propia, maravillosos, estupendos, y tú decías, a mí me parece que esto no suena o quiero escuchar cómo suena porque lo he escuchado fuera y me gustaba, y no podías, ni te daba tiempo.

Como ya mencionaba anteriormente se hace referencia a los factores externos e internos como condicionantes claros del propio desarrollo de las pruebas, tanto en la prueba escrita como en la prueba oral, donde se percibe la posible desigualdad que se produce (en las percepciones de los miembros del tribunal) al corregir exámenes durante un horario demasiado extenso, en unas fechas poco idóneas y entre las exposiciones realizadas a primera hora de la mañana o incluso en los primeros días de oposición frente a las realizadas a última hora o en los últimos días.

Te digo peor porque en el escrito son muchas horas, pero lo que hemos dicho antes, si yo corrijo a las 12 de la noche algún compañero lo habrá hecho a las 9. En el oral, al que le toca a las 10 le toca a las 10 y al que le toca a la hora de comer. O el primer día o el último día, efectivamente. Y también había días con gente que lo hacía muy regular y llegaba uno que lo hacía medio bien y destacaba del resto. A lo mejor, tenías un día... por ejemplo, se podían traer materiales, que no sonaran, puedes usar la pizarra, puedes usar y enseñar lo que quieras. Pues si de 10 que vienen hoy ninguno ha enseñado material y el último llega y te enseña

un pañuelo rojo pues te está llamando la atención. Y dices este es mejor porque dentro de los otros ha cantado, se ha movido. A esa persona, no es que la valores más, es que me llama la atención. A lo mejor al día siguiente hay 10 personas que son fantásticas y dices, es que aquí hay 10 muy buenos, si hubieran sido ayer.

No tiene por qué. Es verdad que la primera parte es muy pesada, la programación, porque todos te van a hablar de lo mismo. Hay programaciones que te dejan con la boca abierta, enganchan y relacionan unas cosas con otras. Y luego el 90 por ciento lo han repasado, se lo han estudiado y están bien pero son de carrerilla. Se quedaban parados y volvían a empezar otra vez, hola me llamo tal, se quedaban enganchados y volvían a repetir Hola soy tal y vengo a... sabes que se ha aprendido una cosa de carrerilla y la va a soltar ya "lueva o truene", eso va para adelante. Y luego el que la defendía sabiendo: esto está aquí porque y ahora esto se desarrolla en ese apartado que voy a exponer más adelante, lo hacía todo más concreto. Igual, si tenemos que trabajar las TICS o tenemos que trabajar la lectura o el bilingüismo... Es muy importante la lectura y seguimos adelante. Claro, como en tu plantilla te pone que tienes que trabajar la lectura... ¿se da por hecho que ya has trabajado la lectura y la señalas?. Había gente que decía: es muy importante. Luego estaba el que te decía, pues voy a hacer esto y aquello... con esto vamos a trabajar esto. Hacían cosas en las que tú veías que conocen, controlan y saben la relación que hay entre unas cosas y otras, no que se lo han estudiado de memoria y no saben lo que está diciendo. Si te quedas cortado, como un loro empiezas otra vez al principio: como establece... Otros si se quedaban cortados decían un momento, miraban la pizarra y se situaban. Sabían de qué estaban hablando y sabían defenderlo. No como otros que no sabían ni de qué curso era la programación.

En cuanto a la preparación de los miembros del tribunal, afirma que la mayoría tenían formación especializada con estudios complementarios de conservatorio. En cuanto a los conocimientos generales, y de cara a la corrección de los temas, se valían de temarios de diferentes academias, editoriales e incluso de preparadores. Respecto a este tribunal se enfatiza en el buen ambiente entre los diferentes miembros destacando que también podía haber ocurrido lo contrario al ser todos elegidos de forma azarosa.

La mayoría de los miembros del tribunal teníamos formación de conservatorio, pero no todos. Sí tenían una mínima para saber lo que se estaba haciendo. El que no estudie en un conservatorio no quiere decir que no sepa música y que no sepa lo que vale y lo que no en un aula. Para eso no vi dificultad ninguna.

Por si acaso no te defiendes bien teníamos los temas de algunas editoriales, academias y preparadores de referencia. Teníamos el temario, bueno solo los dos temas que habían caído. Esos temas durante esos días los leímos antes. No puedes evaluar una cosa que no tienes clara.

Nosotros, por ejemplo, tuvimos suerte porque estábamos en un tribunal en el que nos llevábamos bien, teníamos buen rollo, terminábamos y nos quedábamos un rato más. Pero, cuando estás en un sitio en el que no tienes buena relación... no quiero estar, he perdido mi mes de vacaciones, estoy perdiendo todo el día aquí y no quiero estar. No estás porque tú quieres, te han obligado a estar allí.

Sí, ahí es más limpio. Te ha tocado y tú no sabes ni como, ni cuándo, ni te habías preparado para eso.

Normalmente, el presidente controla cómo funciona el proceso y cuando te encuentras que nadie sabe cómo funciona el proceso, tener a alguien que te va guiando. Para nuestro presidente era su segundo año. Había hecho dos oposiciones como presidente. Él, incluso se encontró con gente que ya había evaluado anteriormente. Yo no lo ví nada malo. Todo lo contrario. Era algo beneficioso. Sabía controlar cuando, por ejemplo decíamos: no nos da tiempo o si alguien se ponía nervioso... Él sabía cómo reaccionar mejor que nosotros. Aunque lo intentamos hacer de lo más normal posible... pero mucha veces no sabes si ser normal es bueno o es malo. Para nosotros fue bueno y yo lo hice así porque a mí me parecía que era lo mejor.

No, no. Tampoco te da tiempo de discutir. Sí se ven puntos de vista diferentes... hasta que no expones en común no sabes cómo va la cosa. Poníamos en común, si tú le has puesto un 6 y tú le ha puesto un 8. ¿Por qué yo le he puesto un 8 y tú un 6? Casos dispares no se dieron... si uno le pone un 7 y otro un 7'5. Porque yo considere que las actividades fueron buenas y a otro le han gustado más. Para gustos colores. Ahí está lo relativo. No es nada claro. Si te dan una plantilla, unas pautas pero es lo que a ti te parezca mejor. Sobre todo en la parte de la exposición, no los contenidos, la parte de la aplicación didáctica, ahí es donde te puedes lucir un poco más y puedes ser diferente. Si te dan el recurso de la pizarra, utilízala. Si te dan el recurso de que puedes llevar todos los materiales que quieras, aprovéchalos y los utilizas. Mucha gente no escribe ni siquiera en la pizarra. Se quedaba mirando a la puerta... te decían; ¿puedo mirar a la puerta que, me concentro más... ?

Una vez superado el proceso selectivo, ya dentro de un centro escolar, se inicia la denominada fase de prácticas donde el aspirante en condición de funcionario en prácticas debe interactuar en un aula real y en el seno de un equipo docente, debiendo superar unos cursos específicos de formación y unos controles realizados a través de la inspección educativa.

Yo creo que los mejores aspirantes se seleccionarían en un colegio de verdad. Viendo lo que están haciendo de verdad. Muchas veces nos encontramos a compañeros que dices, madre mía, y este ha pasado una oposición y tiene su plaza. Luego, te vienen interinos espectaculares, con unas ideas maravillosas, que año tras año se quedan en la calle y se vienen abajo y dicen que no van a volver a intentarlo, me busco la vida por otro sitio y son gente que de verdad vale la pena. Pero eso lo ves en el aula, con los niños.

Muchas veces dices; ¿Yo me imagino a esta persona sentada conmigo en un claustro hablando cosas serias?. Jugar con niños jugamos todos, pero luego tenemos una parte seria en la que tenemos que tomar unas decisiones. A veces piensas... este canta muy bien pero ¿te lo imaginas con unos niños de verdad llevándolos de excursión o hablando con sus padres o tomando decisiones de claustro importantes? Eso es a nivel personal.

Además, de la realización de estos cursos obligatorios, esta fase práctica contempla el seguimiento por parte de un tutor (suele ser un maestro del centro

educativo) el cual tiene la función de supervisar la labor docente aportando sugerencias, y supervisando el día a día.

Se supone que ya se evalúa. Pero no es tan real... claro, lo dejas en manos de un compañero y el compañero no va decir es malo... Un tutor que es compañero tuyo. El compañero siempre te va decir que es bueno. Podría ser alguien que no te conozca perfectamente. Nosotros, por ejemplo, hemos hecho las prácticas en un colegio pequeño. Comes con ellos, viajas con ellos... él es quien te va a evaluar.

También evalúa un inspector pero el día a día del aula y del centro no lo está viendo.

Para concluir y respecto a la valoración global del propio proceso de prácticas afirma existir un alto grado de subjetividad (fundamentalmente basado en las diversas percepciones de los propios miembros del tribunal) destacando que en ningún momento del proceso ha sentido o visto ningún tipo de inclinación personal hacia ningún opositor reconociendo que sí que se dan casuísticas en las que conoces a antiguos compañeros, o incluso llamadas telefónicas comentando la filiación personal de unos u otros opositores.

Tiene muchos aspectos de subjetividad. Cuando te examinas sabes que es subjetivo.

Yo no lo he visto y no me hubiera gustado estar en una situación así. Ninguno teníamos a nadie que conociera...

No, ni que no lo haya dicho expresamente. ¿Qué conoces a alguien? Pues si puedes conocer alguien que estudió conmigo o tal. O lo conozco de vista. Luego te llama la gente. El hermano de mi primo pues su vecino se examina contigo... y a mí qué me importa el vecino de tu primo. Nosotros ahí no hemos tenido... pero igual se puede dar el caso, claro que sí.

Sí. Sí es verdad que en un 99 por ciento coincidimos. Se vé lo que está bien y lo que no. Y lo que gusta y lo que no. Y quien está defendiendo algo que sí está bien y quien está defendiendo algo que muchas veces lo veías y decías; es que está defendiendo algo que es difícil defenderlo. Y los pobres lo intentaban porque han tenido un preparador que les ha obligado a prepararse esto. Además, van ciegos con sus preparadores o su academia. Mi academia me ha dicho esto, pues esto hago. Y había cosas que chirriaban mucho, mucho, mucho. Y nosotros fuimos dentro de lo subjetivo lo más objetivo posible. No tuvimos ningún caso así y menos mal porque no me hubiera gustado estar en un caso así.

III.1.1.4. Informe descriptivo de la entrevista realizada a Juan Ramón.

Ficha de identificación personal

Pseudónimo	Juan Ramón
Sexo	Varón
Edad	41 años
Experiencia docente en el cuerpo de maestros	18 años
Experiencia docente como maestro de Educación Musical	9 años (aprox.)
Rol en la investigación	Miembro de tribunal (presidente)
Formación Reglada	Maestro especialista Educación Musical

Informado sobre el desarrollo y finalidad de esta investigación Juan Ramón se mostró muy interesado en participar en la misma por lo que, tras concertaciones previas, se realizaron estas entrevistas en su domicilio, situado en una ciudad capital de provincia, en una habitación de trabajo donde destacan diversas estanterías con manuales de historia, arte y una gran cantidad de libros de lectura. En un ambiente acogedor y apacible pedimos realizase una presentación personal.

Juan Ramón, forma parte de la primera promoción de Magisterio Educación Musical formada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (1994-1997). Obtuvo plaza como funcionario de carrera en esta especialidad tras participar en el proceso selectivo de 1999 en la Comunidad Autónoma andaluza (siendo la primera vez que participaba en el mismo) comenzando a trabajar como maestro especialista en Educación Musical. Posteriormente y como consecuencia del concurso de traslados cambió a la especialidad de Educación Primaria y ya en el propio centro volvió a concursar, pasados unos años, a Educación Musical. Ha formado parte del proceso selectivo de maestros de Educación Musical en la Comunidad Autónoma de Andalucía como presidente del mismo.

Tengo 41 años y estudié Magisterio Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en la primera promoción de 1994 - 1997. Aprobé la oposición en la convocatoria de 1999 siendo la primera vez que me presentaba. A partir de este momento comencé a trabajar como maestro especialista en Educación Musical.

Después he cambiado dos veces de especialidad. La primera vez concursé por primaria (siendo de música concursé por primaria). Fue un colegio en la zona de xxx y luego en el colegio concursé otra vez por música (dentro del colegio). No perdí puntos, era un CPR y estuve dos años así.

Tengo unos 18 cursos de experiencia, aunque no todos han sido en Educación Musical.

En el año xxx participé en el proceso selectivo en la Comunidad Autónoma andaluza como presidente de tribunal.

En cuanto a sus rutinas de clase, en el seno de la Educación Musical, aprovechamos su experiencia tanto en este ámbito como en el de Educación Primaria para cuestionarle sobre sus actuaciones de clase y el enfoque metodológico empleado. Así, podemos observar que hace especial mención al trabajo a través de pautas de actuación (consistente, básicamente, en iniciar un tema y tratarlo a partir de todas los ámbitos secuenciándolo evolutivamente y a lo largo del tiempo) en las que incluye en cada sesión aspectos relacionados con los diferentes bloques de contenido (expresión vocal e instrumental, movimiento, escucha, etc.).

Yo por ejemplo, no trabajaba con unidades didácticas. Yo trabajaba por pautas de actuación, intentaba que en cada sesión de música, a ser

posible, hubiera un poco de todo. Un poco de ritmo, un poco de armonía, de melodía, de instrumentos, de todos los bloques de contenidos.

De todos los bloques, a ser posible en cada sesión.

(...) No, no. Imagínate, en una sesión trabajamos negras, redondas, corcheas. La siguiente sesión, añadimos tal en esa parte del ritmo. Es decir, tocar todos los temas y secuenciarlos evolutivamente durante un año, dos años o lo que sea, adaptado al nivel de cada ciclo.

Por ejemplo, en el segundo ciclo lo centraba mucho en la flauta. Por ejemplo, partía de una banda sonora. Le daba la partitura y trabajábamos la voz, el ritmo, la armonía, (...) y ahí íbamos creciendo. Era como el centro de interés, pues una canción por ejemplo. Y tenía su audición, la canción, un poco de historia de la música si hacía falta y bueno, aparte el movimiento depende del aula en sí. A veces era muy limitado.

En su día a día como docente y en lo que respecta a la asignatura de música en el seno de un centro rural (CPR), nos comenta que no utiliza libro de texto, precisamente por la especial consideración que requiere, acentuando así, la necesidad de elaborar y seguir la programación didáctica. Alude a la dificultad que supone el no tener un aula estable (al tener que desplazarse por varios centros) debiendo transportar el instrumental Orff, reproductor de sonido, guitarra, fichas, etc. A este respecto se le cuestiona si, en el caso de la Educación Musical, un número de alumnos reducido puede condicionar el resultado de la asignatura como tal, afirmando que un número ideal de alumnos es el que permite trabajar de forma grupal por ejemplo entre 10 y 20, a partir de esta cantidad, argumenta, es difícil mantener la calidad en las ejecuciones, afinación, instrumentación, amén de la poca carga lectiva de la Educación Musical fijada en 45 minutos semanales.

En ese sentido, hacía mi propia programación y no utilizaba el libro de texto, de vez en cuando sacaba fichas para que tuvieran algo en papel pero... al trabajar de esta forma me obligaba a programar todo el curso.

Sí. Tiene la dificultad en esta área de tener que transportar los cacharros (instrumental Orff) todos los días. Que si la guitarra, el equipo de sonido, instrumentos, las fotocopias. El desgaste físico, pero bueno, bien... era otra forma.

Y te permite, ese número menor de alumnos, enriquecerte más con las actividades. Tenías incluso más espacio en las clases. Podíamos mover mesas, dejar espacios, sobre todo para los más pequeños, para hacer danzas. Y con los más grandes trabajaba más con la pizarra digital. Era otra manera.

Pues sí. Yo creo que ni muy pocos ni muchos. Si son muy pocos se queda pobre. A una clase de música con 5 ó 6 niños como he visto en algunas clases le falta chispa, pero también cuando son más de 20 cuesta trabajo. Hay que ser cauteloso con la sonoridad... además con la sesión de tres cuartos de hora está complicado. Mientras montas, preparas instrumentos... se te va el tiempo. Por eso yo muchas veces he prescindido de instrumentos musicales.

Prefiero hacer ritmos con el cuerpo, con lápices, con lo que sea.

En lo concerniente a la interdisciplinariedad y a la relación de la música con otras asignaturas del currículum podemos observar como se hace una especial referencia a la utilización de las Tac's como elementos fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, defiende la utilidad de los notebooks (ultra portátiles que poseían todos los alumnos como consecuencia de la implantación del plan Tic 2.0) y la utilización del Blog de clase como herramientas fundamentales para el desarrollo de actividades de índole musical como la creación, composición, audición, etc. así como su relación con otras áreas del currículum.

Sí, sí. Constantemente. Buscaba cosas nuevas (...) buscaba actividades, por ejemplo en la época de bonanza con las nuevas tecnologías que le daban a los niños sus portátiles en 5º y 6º pues yo me acuerdo de hacer una canción china... era muy sencillo, con un programa de edición MIDI, pues les dije: 6 compases con la escala pentatónica y luego juntamos los compases de todos, le añadimos unos sonidos especiales y unos videos de China y alucinante. Lo colgamos en el Blog del colegio y muy bien. Ese tipo de cosas te lo permitía. Pero eso es la inquietud que tú tengas.

Respecto a las competencias profesionales, que debe mostrar el maestro de música, hace referencia a una serie de habilidades y destrezas entre las que destaca "un buen oído" es decir, la capacidad de escucha y de discriminación auditiva junto con la afinación parece constituirse como aspectos fundamentales a presentar. Así mismo, destaca el dominio interpretativo de algún instrumento como medio para transmitir la musicalidad y motivar a los alumnos. Igualmente, hace referencia a la necesidad de transmitir emociones y sentimientos en el aula de música como un aspecto fundamental para llegar a los alumnos junto con una formación continua y la necesidad de investigar a través de la propia acción.

Pues creo que un buen oído, una buena afinación, indiscutiblemente, para mi gusto, es fundamental que haya una buena afinación. Y luego el dominio de un instrumento por lo menos para transmitir (...) la flauta también, es decir, otros instrumentos como el piano o la guitarra y sobre todo motivación. Si no hay motivación puedes ser muy bueno pero no transmites a los alumnos. Tiene que haber una motivación y un querer hacer las cosas y siempre querer investigar y avanzar más. Si no te anquilosas, te anclas y no se avanza.

Ya centrándonos en su participación en el proceso selectivo podemos destacar como aspecto positivo la propia experiencia obtenida, como presidente del mismo, y su visión global. Sin embargo, se observa una opinión crítica respecto al propio desarrollo del proceso en cuanto a si, a través de este, se realiza una óptima selección de aspirantes y en particular respecto al propio planteamiento de las pruebas, el cual no parece ser el más adecuado. Así, propone un cambio en el actual examen escrito de conocimientos teóricos (reproducir un tema del temario) por una modalidad tipo test con la finalidad de abarcar un conocimiento más global acerca de la materia y también de proporcionar una mayor objetividad en la corrección del mismo al concretar las respuestas, evitando así, la subjetividad que presenta el actual sistema de corrección donde se pueden dar visiones (enfoques) diferentes de un mismo contenido. Hace hincapié, también, en la posible

realización de una prueba de musicalidad, donde se perciba el aspecto musical e interpretativo del opositor, así mismo, se hace alusión a una prueba donde se dirimieran diferentes supuestos prácticos al modo en que se realizan en las pruebas de Educación Infantil o Educación Primaria. La falta de tiempo para poder detenerse, de forma minuciosa, en la evaluación de los opositores incluso para poder leer de forma detenida la programación didáctica presentada es otro de los aspectos más negativos del proceso.

Se pierden muchas cosas por el camino creo yo. Primero la programación que traen, sinceramente, no tienes tiempo para analizarla (...) todas las programaciones de todos los opositores. Cuando viene el opositor tienes unos minutos y revisas la programación, que estén todos los apartados y demás... que formalmente está el documento. Claro, revisar que están todas las partes, la unidad que le ha tocado a ver si la desarrolla y demás... pero es poco tiempo el que tienes para valorar a una persona.

Quizás, como propuesta, bueno pues ver a esa persona... hacer una selección y luego en los centros ver cómo trabajan, de alguna manera, dentro de un centro.

Buscaría alguna prueba. Bueno la musicalidad... en esta especialidad sin duda tiene que haber una prueba práctica, por lo menos de afinación, quizás no tan complejas como a veces he visto partituras de decir... no hace falta tanto para un nivel de 6º de primaria. Partituras en clave de Fa incluso, que decías... ¿Por qué la administración pone una clave de Fa para leer a primera vista con tres sostenidos? Ese tipo de cosas.

Yo pondría una prueba muy objetiva, llámese tipo test. Por ejemplo, de legislación se podría hacer una prueba tipo test. Incluso, de supuestos prácticos. Los supuestos. Una prueba así, pero supuestos también tipo test, un poco valorativa, que fuera bastante objetiva y luego una valoración real de si sirves o si no sirves. Es una cosa muy importante.

Analizando el desarrollo de la primera prueba, Juan Ramón, destaca el carácter teórico de esta (donde se acentúa el desarrollo de la capacitación teórica y de los conocimientos específicos respecto a un tema a desarrollar). Resalta, en cuanto al temario, la interconexión existente entre los contenidos de los 25 temas a tratar en esta prueba y hace especial referencia a la importancia de corregir de forma empática (intentando percibir los contenidos expuestos) e incluso alude a la necesidad de comparar y re corregir para poder percibir las diferencias entre los diferentes opositores.

Por ejemplo, el primer examen de la oposición que es el desarrollo de los 25 temas por escrito abarca un poco todas las temáticas. Es verdad que los temas están muy interconectados entre sí, con lo cual puede ser que sí.

Yo creo que sí se percibe, pero hay que saber percibirlo también. Hay que tener, como te he dicho antes, la empatía para... hay que interpretar muchas veces los exámenes porque el proceso tiene una parte muy subjetiva también. No sé qué tanto por ciento es objetivo y qué tanto por ciento es subjetivo, pero es verdad que cuando coges un tema... tienes que interpretarlo muchas veces, tienes que tener empatía, tienes incluso que compararlo con otros exámenes. De hecho, cuando empiezas a corregir

exámenes pues... seguramente lo que hicimos fue coger el más gordo o de los más gordos los primeros, para a partir de ahí ver donde pones tú ese listón supuesto imaginario y luego empiezas incluso a volver a corregir exámenes. Has corregido un examen pero es que este está... entonces vuelves atrás, coges ese examen y lo re - corregimos a ver que puso aquella persona. Eso sí lo hemos hecho.

Respecto a la corrección de la misma, comenta que esta se realiza en forma de lectura a viva voz, es decir, un miembro lee el examen en voz alta y los demás escuchan atentamente de forma colectiva participando, al menos, tres miembros del tribunal los cuales ponían una calificación de 0 a 10, siendo esta conocida por los demás miembros. En este sentido, se destaca la interacción entre los propios componentes del tribunal al realizar comentarios in situ con la intencionalidad de compartir criterios y percepciones de forma común. Se hace referencia expresa a la falta de conocimientos o preparación específica por parte de algunos miembros del tribunal, por lo que estas valoraciones “a viva voz” intentaban compensar estos aspectos. También se alude al agotamiento que genera este tipo de corrección unido al cansancio propio del desarrollo de la prueba lo que generaba una alta expectativa en los ejercicios que se diferenciaban de los demás reflexionando sobre el momento del día e incluso el horario en el que se realiza la lectura del mismo y su posible repercusión en la calificación final.

En el (tribunal) nuestro, normalmente, cogíamos el examen y lo leíamos en voz alta. Íbamos turnándonos leyendo e íbamos escuchando y... ya está. Cada miembro pone una nota en su cuaderno por ejemplo. Sí, íbamos apuntando. Muchas veces era curioso porque en vez de apuntar las cosas que iban diciendo, íbamos apuntando las cosas que se iba saltando o que no iba diciendo

(...) Echábamos en falta, que no estaban bien estructuradas, por ejemplo, la bibliografía si era realmente de ese tema o si era la típica bibliografía que te aprendes para soltar en todos los temas como comodín. Esas cosas. Lo hacíamos así. Pero realmente leíamos un examen en voz alta y los otros escuchaban e íbamos valorando sobre la marcha. Y eso influye en la opinión de los demás, influía, claro. Tienes que pensar que al ser un proceso de selección del tribunal al azar. En mi tribunal había personas mayores que no dominaban muchas de las partes técnicas del lenguaje musical y estábamos yo y dos personas más que alguna manera les explicábamos las partes que ellos no entendían, incluso en las pruebas prácticas también.

El mínimo legal son 3 para cualquier prueba y realmente no era una cosa demasiado influenciable. La nota final que le podías poner... no era tan importante que estuvieran 5 ó 4. Hombre 3... intentábamos que no hubiera 3, pero si es verdad que a veces alguien tiene que salir para despejar la cabeza porque era uno tras otro, 9 exposiciones seguidas al día. Era duro y cansado. Y siempre escuchando más o menos lo mismo. Entonces cuando llegaba una persona y te contaba lo mismo pero de otra manera, pues lo estabas deseando. Te conectabas, enchufabas otra vez el wi-fi. Me está contando lo mismo pero de otra manera, distinta, creativa, de una manera más novedosa, con ejemplos con metáforas, con comparaciones.

Te voy a contar un caso. Seguramente haya una parte muy subjetiva y tal, pero me acuerdo por ejemplo que la última chica que examinamos del oral del último día, que estábamos ya súper cansados, a última hora del último día, aprobó las oposiciones. Y no porque fuera la última, es porque lo hizo muy bien. Sí es verdad que si te pillas cansado, después de escuchar 5 veces lo mismo y encima lo haces regular igual influye para que la valoración sea peor. Pero muchas veces tenía el efecto contrario. Si está muy cansado y te viene una persona muy brillante o que tú crees que es muy brillante, como que te despierta, como que te enchufa otra vez, te conecta. Es otro grado de subjetividad que yo marcaría ahí.

Claro, si esa persona es muy brillante... ¿Y las primeras personas que valoras? Porque dices... igual se han juntado cuatro muy brillantes de primera. Puede ser que la suerte sea así. Entonces luego tienes que empezar a re corregir exámenes, incluso los orales. Puedes decir incluso: Esta persona, apuntamos ciertas cosas e igual nos hemos colado, o al revés, nos hemos quedado cortos. Porque a lo mejor hemos exigido más y resulta que... es complicado, es subjetivo... ¿influyen los horarios? Sí pero a veces de una manera totalmente contraria. A veces sirve para espabilarte.

Además de evaluar los propios contenidos de la temática a desarrollar, en las plantillas de evaluación, se hacía especial referencia a otros aspectos como la realización de una introducción, calidad en cuanto a la expresión y corrección ortográfica, presencia de referencias bibliográficas, etc. Estas indicaciones venían acompañadas de porcentajes de cara a la consecución de una calificación final destacando que no era habitual el uso de aclaraciones específicas por parte de Juan Ramón como presidente.

Bueno, pues realmente yo les informé sobre esos criterios. También es verdad que esos criterios te los dan un poco de forma general y un poco flexible. Tampoco es una cosa muy estricta. Por ejemplo, te ponía la ortografía, pues la ortografía valía x, no me acuerdo exactamente lo que valía si era 0,5 o te daba una pauta o que se valore... pero claro, cuánto vale la ortografía. Porque claro, estamos en el tema de tildes, faltan dos tildes o faltan cuatro. Todas esas cosas eran también subjetivas.

Yo he visto plantillas de evaluación de diferentes procesos, incluso de este del xxx, y aparecen los aspectos, por ejemplo: gramática, presentación, contenidos, bibliografía, pero no pone el porcentaje. No viene explicitado.

En aquel entonces sí venía un porcentaje orientativo, pero siempre orientativo. Ponía: Introducción, bibliografía, se ajusta al contenido... todas estas cosas

Sí hombre, a la hora de ajustar un poco para que fuera lo más objetivo posible, aunque eso es muy complicado con este sistema de oposiciones, yo podría haber tenido más voz y decir: Venga, vamos a intentar tal, vamos a centrarnos en esto... seguramente.

En la prueba práctica (desarrollo de conocimientos específicamente musicales) destaca la importancia del desarrollo de competencias relacionadas con el lenguaje musical (a través de la lectura a primera vista) pero fundamentalmente destaca la necesidad de transmitir emociones, musicalidad, ligadas a la propia

ejecución instrumental o vocal. En esta convocatoria los aspirantes mostraban sus capacidades interpretativas a través de la presentación de cinco fragmentos de obras musicales tanto vocales como instrumentales, de las cuales, el tribunal elegía la interpretación de una de ellas siendo difícil la valoración de las mismas, precisamente, por la variedad entre las propuestas presentadas. En esta prueba se valoraba fundamentalmente la musicalidad, la capacidad de transmisión de ideas, sentimientos, pero también la destreza rítmica, melódica, auditiva, como si se tratase de un “don” de una característica singular y única.

Efectivamente. Había una prueba de lenguaje musical cantado y solfeado, cantado a primera vista prácticamente y una del instrumento que traían, pero esa prueba... bueno, tú notabas un poco las cualidades. Lo que te he contado antes, era un poco la capacidad que nosotros veíamos en tan poco rato. En la interpretación y en la transmisión, es decir, si esa persona transmitía aunque eso es verdad que es subjetivo ¿no? pero cuando conoces a los miembros del tribunal y llevas trabajando con ellos una semana o 10 días ya te das cuenta que, bueno, que tenemos un criterio que realmente no está escrito. Tiene una parte objetiva este proceso, por supuesto, pero también una parte subjetiva que de alguna manera determina si el opositor transmite. Yo creo que era la idea básica. Había gente que transmitía y otros que no lo llegábamos a captar.

Aunque ese proceso de transmisión es difícil de captar en poco tiempo, pero no era en esa prueba especialmente, era luego en la unidad didáctica, cuando la desarrollaban y demás cuando realmente decíamos; nos parece bueno, musicalmente tiene oído tiene afinación y encima transmite. Es perfecto para lo que queríamos.

(...) Sí, sí. Es verdad que había gente que no dominaba un instrumento pero que tenía, no sé, tenía una chispa, no sé un don, una peculiaridad no sé... la forma de hablar, la forma de exponer, la musicalidad que llevaba y por supuesto, como hemos dicho antes, la afinación también era muy importante. Porque si no afinas, los chavales no... es como si un maestro de lengua no domina la ortografía. Pues no tiene nada que hacer.

Ya en la prueba oral (defensa de la programación y exposición de una unidad didáctica), se destaca la importancia de comunicar y expresar de forma verbal los contenidos de las unidades didácticas y exposiciones curriculares aportadas por los candidatos. Así, se valora muy positivamente la capacidad creativa, la originalidad, la espontaneidad, etc. como uno de los aspectos en los que el tribunal pone mayor énfasis y que, en su opinión, es la mejor forma de ver como el opositor hace llegar esos contenidos a los alumnos. Incluso hace referencia a ejemplos, en este sentido, que recuerda perfectamente donde los opositores se afanaban en mostrar materiales o planteamientos que no eran viables o simplemente que se sobrepasan de la propia carga lectiva de la asignatura pero que no se pueden valorar si no es desde la propia experiencia.

Respecto a la capacidad de comunicación, a la creatividad, a la espontaneidad, el trabajo en equipo. Pues, posiblemente también se perciba. Claro es que la creatividad... no es muy objetiva. En media hora es muy difícil de valorar. Tiene que ser un proceso de días, de que tú puedas ver cómo trabaja con niños. Por ejemplo, había gente que llevaba 200.000

recursos para el último... y tú decías... esto es inviable. Eso te lo imaginabas, porque llevabas trabajando muchos años de maestro, y te imaginabas en tu clase haciendo todo aquello y pensabas... esto no te da tiempo ni a la quinta parte de lo que has dicho aquí. Pero claro, eso es con la práctica.

Claro, todo es hipotético. Lo que haces es intentar dar lo mejor de sí en ese momento y sabes que eso es un ejemplo que ponen, que en vez de desarrollarlo en una sesión igual lo desarrollarías en 5 ó 6 sesiones. Claro, ellos intentaban transmitir lo máximo posible para que tú vieras de lo que eran capaz.

En cuanto a la evaluación y al uso de plantillas, se vuelve a reiterar en su existencia pero haciendo hincapié en la poca usabilidad de las mismas. El tribunal prefería tomar notas de carácter global y no ir deteniéndose continuamente en los aspectos pormenorizados. También, como aspecto más significativo, se hace alusión a la posibilidad de realizar un debate posterior con el aspirante donde el tribunal podía pedir alguna aclaración con respecto al propio desarrollo de la prueba o ampliación de algún aspecto, etc. En este sentido, las posibles aclaraciones, tanto de contenidos como de expresión, ayudaban de forma notoria al tribunal para determinar la calificación.

Era una plantilla bastante... intentaba ser bastante objetiva. Como te he dicho antes intentábamos estar más atentos a un global de lo que iban contando, a ese transmitir más que a ir anotando todos los aspectos que iban mencionando. Casi lo hacíamos al revés. No ha dicho esto, no ha dicho bibliografía tal. Lo anotábamos nosotros, pero ya después.

En aquella prueba de xxx se contemplaba debate en el que podíamos hablar (el tribunal) con el aspirante. Por ejemplo, si veíamos que en alguna parte se había quedado la cosa un poco floja y no sabíamos si era porque no daba más de sí o era porque se le había olvidado le decíamos ¿Puedes explicar por qué has dicho tal cosa? y entonces esa persona expandía un poco ese apartado o no. A veces, notábamos que realmente no había más que decir y otras veces sí. Ah, pues esto se me había olvidado, y ampliaban un poco más la información.

Indagando sobre aspectos relacionados con la evaluación y respecto a la labor y el procedimiento realizado por los miembros del tribunal, en este sentido, resulta llamativo el nivel de trabajo en equipo que se produce en el seno del grupo al aportar, entre los diferentes miembros, de manera claramente diferenciada experiencia, por parte de los más experimentados, frente a otros, los más jóvenes, que pueden aportar un mayor conocimiento teórico de los contenidos o de los aspectos musicales propiamente dichos. Se convierte así, este aspecto, en uno de los hándicaps de este proceso al ser los miembros elegidos en función de un resultado azaroso y no por capacitación. Incluso, se hace alusión expresa a la necesidad de debatir entre los miembros de manera que las dudas o aspectos más inusuales puedan aclararse de forma dialogada.

En general, como te he dicho antes, al ser un proceso de selección de tribunal que está ordenado por DNI, allí había gente que música, la parte técnica, pues tampoco sabían tanto, pero tenían la parte de experiencia musical.

Y eran maestros de música en ejercicio... efectivamente. Igual tenían mucha más experiencia que nosotros, pero nosotros teníamos la parte técnica. Entonces era un buen equipo por llamarlo así. Se juntaba todo: la parte más técnica musical y la parte de ellas dos en este caso.

Nos sentíamos como un equipo, a la hora de evaluar siempre hablábamos ¿Qué nos ha parecido? yo pondría esta nota, yo tal... más o menos nos adecuábamos. No era que cada uno percibía y ponía su nota... Se consensuaba. Claro. Yo me podía haber fijado en alguna cosa que la otra no se había fijado.

Sí. Sí los había. Había un punto de acuerdo... vale, yo no había caído en tal cosa pero tú me has esclarecido esto o al revés. Pues muchas veces se debe a la propia formación técnica o musical de los miembros del tribunal... falta de preparación, por así decirlo.

Por ejemplo, te pongo un caso. Lo que has dicho, pero llévatelo a una prueba de piano. Realmente, el que toca el piano en ese momento, interpreta y demás y nos da una partitura para que sigamos esa partitura, pero la gente no sabía leer esa partitura en clave de fa, a lo mejor alguno de los miembros del tribunal... o no se ajustaba... y bueno te dejabas llevar. Te fijabas más que nada en la interpretación

Si, si. ¿Lo de la afinación? Pues también se dieron casos que algún miembro dijese: que bien lo ha hecho... y nosotros... despacio porque esto hay que mirarlo porque realmente no ha hecho los sostenidos y está en otra tonalidad. O sea, que ese aspecto se debe quizás más a la falta de preparación de los propios miembros que a querer subir o bajar.

Aún valorándose los acuerdos y el diálogo como algo positivo y enriquecedor en el seno del propio tribunal se resalta la conveniencia de que la adscripción de los miembros pueda hacerse de forma voluntaria, incluso acreditando unos conocimientos específicos o currículum avanzado.

Sí. Yo insisto... si fuera miembro de la administración, si tuviera algún poder allí diría que los miembros del tribunal se presentaran voluntariamente a ser miembros de tribunal. Incluso que justificasen su preparación.

Claro que sí. Porque si no, nos encontramos con estos casos. Yo me acuerdo que un opositor llevó un juego de campanas de distintos tamaños. Había 5 campanas desde la más grande a la más pequeña, pero la penúltima campana, es decir la que no era la más pequeña de todas sonaba más agudo que la más pequeña de todas. Eso lo percibimos solo dos del tribunal... porque era un error en la fabricación de la campana. No sé dónde la compraría... y cuando sonaron las campanas el opositor no se dio cuenta. Los dos del tribunal nos dimos cuenta y nos miramos rápidamente porque dijimos; no se da cuenta nadie de esto. Y luego, cuando acabó le dijimos; chicas, no os habéis dado cuenta de... es decir, hay que tener una preparación. Sí, hay que tener una preparación. Pero ¿hasta dónde llega la preparación?. Si ponemos una prueba de instrumento y llega alguien tocando un trombón de varas o una tuba... ¿Qué puedes hacer con una tuba?

Que también te la pedían. Pero ¿yo soy capaz de ver la dificultad de una partitura de tuba? Yo no soy capaz. Entonces ¿hasta dónde llegamos?

¿Hasta dónde llega esa preparación? No puedes dominar todos los instrumentos. Tu dominas el tuyo. Dos o tres instrumentos si acaso puedes entender algo pero ¿una tuba? Yo no sé la dificultad técnica que tiene tocar una partitura de tuba. No tengo ni idea. Porque sirve para acompañar. Realmente no lo sabíamos ninguno ¿cómo valoras eso? Pues llévatelo a un piano o a una guitarra, a un saxofón, a un clarinete... a donde quieras. Te suena bien. Lo intentas ves en un colegio, ver la aplicación en un colegio ¿Una tuba en un colegio? Pues no lo sé. Pero quieren que lo valores ¿Domina su instrumento? Lo domina pero tampoco lo sé. Parece que sí. No puedo saberlo porque no estoy preparado para eso.

Cuestionado sobre si las pruebas selectivas reflejan las competencias que luego hay que desarrollar en el aula, Juan Ramón es consciente de la diferencia existente entre el proceso selectivo y el trabajo real de aula. Así, manifiesta que tanto los materiales como la forma y las propias exposiciones de los candidatos en la mayoría de las ocasiones no pueden llevarse al aula, bien por motivos de tiempo, de idoneidad al alumnado en cuestión o de necesidades reales de programación. Así lo que se valora, más que las propias actividades propuestas, es la capacidad de hacer llegar esas unidades didácticas a los alumnos. En este aspecto es donde, según comenta, pueden surgir aspectos relacionados con la subjetividad y las percepciones personales.

Sí, sí. O con tu situación en tu colegio... que digas bueno esto es viable o no viable. A lo mejor es viable en un colegio con muchas tecnologías una actividad muy tecnológica pero en otro colegio no. Y el tuyo a lo mejor no es tecnológico. Es decir, sí te puedes sentir identificado. Si me estás preguntando que el aspecto físico puede llegar a influir, pues puede llegar a influir.

Sí, forma parte de esa impresión. Efectivamente. Igual eso no es nada justo. Porque yo no soy quien para valorar la impresión de nadie. Igual mi impresión tampoco es la que querría tener un director de un colegio... es que no lo sé. Es algo también bastante subjetivo pero está ahí.

Está ahí... y se valora, de una forma etérea pero se valora.

Claro, es etérea. Muy etérea y a veces injusta.

Respecto al colectivo de interinos y su participación en el proceso selectivo, como miembro de tribunal y presidente, afirma que resultaron beneficiados del proceso al tener ventajas explícitas como la sustitución de la defensa de una unidad didáctica por un informe realizado por la administración o en el apartado de méritos al puntuar la experiencia docente de forma expresa frente a exposiciones de mayor calidad pero con escasa o nula experiencia docente.

Los interinos llevaban unos informes de unidad didáctica ya corregidos por la inspección. Pero programación sí había.

Sobre el período de prácticas, una vez superado el proceso selectivo, apuesta por una preparación más concreta basada ya en el contacto con el aula y los alumnos afirmando que la profesión de maestro se va fraguando poco a poco a lo largo de la experiencia y de los años. También aclara que el echo de aprobar el

proceso selectivo no implica necesariamente ser un buen maestro sino que, en todo caso, se domina muy bien una serie de contenidos referentes a las diferentes pruebas pudiendo ocurrir que no exista una aptitud posterior para la docencia. Se debería tratar de una preselección de candidatos “idóneos” para el desarrollo de la labor docente.

Debería ser una especie de preselección. Las oposiciones podrían ser una preselección, aunque es duro decirlo, pero es verdad que luego en la práctica es cuando se ve. Podría continuar ese proceso de una manera más firme, por decirlo así. Es verdad que al final, una vez que apruebas las oposiciones parece que está todo hecho y en un colegio... ya está.

Reconozco que un aspirante puede ser muy bueno en el proceso selectivo porque haya estudiado muy bien unos temas teóricos o incluso por suerte. Puede haber tenido una suerte tremenda o una mala suerte, que muchas veces ha pasado justamente lo contrario. Has tenido mala suerte por muchos motivos.

En cuanto a la labor de supervisión de esta fase de prácticas por parte de la inspección educativa y del tutor asignado se valora la necesidad de que se tratase de un proceso mucho más acorde a la finalidad de la fase señalando que, en la mayor parte de las ocasiones, la inspección realiza una labor demasiado superficial basada en la visita al aspirante seleccionado y la revisión documental. También reflexiona sobre esta fase de prácticas y la relación con el tipo de centro en que se realiza argumentando que no es igual ser idóneo en un centro rural con pocos alumnos y motivados que en un centro de la periferia con familias desestructuradas y de difícil desempeño. En este sentido destaca la presencia de multitud de factores que se interrelacionan con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje siendo complejo dirimir el concepto de idoneidad.

A veces, te valora un inspector que no tiene ni idea de música también. Se mete en tu clase y te dice; a ver si me gusta lo que haces. Y tienes que gustarle a una persona, a un inspector, según su forma de ver la vida o no sé... se mete una o dos veces en tu clase. Te revisa cuatro papeles y demás.

Supervisores que estuvieran en todos los centros de todos los opositores de todas las especialidades, con el gasto económico también que supondría eso y valorar otra vez de forma lo más objetiva posible una práctica en el aula.

Yo creo que los compañeros del centro no van a ser muy objetivos porque ya que has pasado por un proceso de oposición duro y ahora volver a evaluarte otra vez. Debería ser lo justo, quizás. Pero no lo veo. Y lo otro lo de formar una comisión lo veo más inviable por el tema económico que encima ahora mismo. Lo veo muy inviable.

Claro, pero imagínate que hicieran eso. Que hubiera un seguimiento y luego una comisión. Habría que tener en cuenta otros factores por ejemplo la dificultad del centro. No es lo mismo una clase con 27 niños de 6º de primaria en un colegio dificultoso, que una clase con 10 niños en una pedanía de no sé qué pueblo que todo queda en familia. Ahí las clases van rodadas. Habría que meter otra pila de factores.

El contexto, la situación socio económica del pueblo, el tipo de vecino, el material que hay en ese colegio, si hay clase de música. Hay millones de factores que podíamos meter... ¿y ahora como lo valoras? Qué haces, coges al opositor que ha aprobado y te lo llevas a un colegio difícil y el que está en el fácil te lo llevas al difícil... es muy complicado.

Sigue siendo muy complicado. Lo hagas como lo hagas sigue siendo muy complicado.

No es lo mismo un colegio que esté en el centro de Granada que uno que esté en La Alpujarra con 10 niños. Aparte creo que económicamente no se puede hacer, los compañeros del centro no lo van a hacer, porque no van a ser objetivos o no tan objetivos. Y luego lo que he dicho del contexto que es muy muy complejo, porque es lo que te ha tocado. No puedes comparar una cosa con la otra.

En cuanto a la valoración global del proceso, como presidente del tribunal, tiene una experiencia positiva del mismo afirmando, sin dudar, el alto grado de subjetividad fundamentalmente provocado por los numerosos factores tanto externos como internos que intervienen. Así, entre los factores externos hace especial referencia al cansancio que se produce tanto en los miembros del tribunal como en los opositores como consecuencia de jornadas de trabajo excesivamente largas (hasta 12 horas), sin condiciones óptimas en los centros de referencia y con un calendario de actuación demasiado breve que obliga a trabajar en condiciones no objetivas. No es igual examinarse al principio de la mañana que conforme va avanzando la jornada incluso hasta la tarde. Tampoco es igual los primeros días de oposición que los últimos cuando los miembros del tribunal ya están colapsados como consecuencia del cansancio, el calor excesivo del mes de Julio en centros sin aire acondicionado y del propio esfuerzo de escucha y atención al que están sometidos.

Sí. No tendría problema en repetir.

En resumen: ¿Repetiría? Sí ¿Es objetivo? No ¿Qué grado de objetividad y de subjetividad? Depende de cada persona, de cada miembro del tribunal ¿Es un proceso complejo? Muy complejo. Lo hagas como lo hagas puede estar mal.

El proceso es duro tanto para el opositor como para el tribunal. Se empieza muy temprano, te dan unos determinados días y unos plazos super importantes para que los cumplas. Incluso si quieres ir a trabajar un sábado porque tienes que acabar, porque te han dado el plazo para que metas las notas antes de tal día, tú tienes que solicitarlo y la delegación te lo da o no te lo da. Normalmente te lo da. Pero siempre intenta meter todo en los mínimos días posible para acabar cuanto antes y en ese plazo ¿Influye? Sí, el cansancio es manifiesto en los miembros del tribunal. A veces tienes que salirte. A veces tienes que decir... chicos, me tengo que salir porque yo no doy para más, no soy una máquina.

Se pasa mal en situaciones concretas... se pasa muy mal. A veces lloras. Yo he llorado y todo. Yo he llorado cuando he visto que por una décima se ha quedado fuera una persona que dices... madre mía, que bueno eres! Y no puedes hacer nada. Y a veces también justamente lo contrario. Han entrado personas que dices... Bueno, no me haces tanta

gracia que hayas entrado tú, pero bueno es un poco el feeling que sientes con esa persona o un interino que arrolla con 200 puntos que trae.

La parte del concurso no puedes controlarla. Bueno, también es justicia. Si una persona lleva muchos años trabajando y tiene una experiencia, se ha presentado muchas veces. Eso también tienes que valorarlo.

Para finalizar, Juan Ramón nos señala otros factores que inciden en los miembros del tribunal entre los que destaca la propia personalidad (nivel de empatía, firmeza) o el hecho de calificar a aspirantes que en muchos casos han llegado a ser antiguos compañeros de carrera o incluso de trabajo alegando el buen criterio de los miembros y su implicación en el proceso dejando especialmente al margen todos estos aspectos.

El grado de implicación de cada persona como miembro del tribunal influye mucho... depende del tipo de persona que tú seas. Si eres más empático o menos empático. O si eres más firme o de como das las clases.

Se dan casos, así a nivel personal, que se intenta influir sobre el proceso: llamadas, amigos, conocidos... no se dieron muchos casos, pero se dan casos. Y tenemos que luchar contra eso... claramente, llegar a un acuerdo entre nosotros y decir... llamadas nada. No, no se puede hacer eso.

La gestión de las reclamaciones a aspectos concretos del proceso o a las calificaciones obtenidas forman parte de la responsabilidad del presidente siendo estas atendidas a lo largo de las pruebas si se realizan in situ o ya iniciando procedimientos administrativos que terminan dirimiéndose incluso meses más tarde.

Por ejemplo, en la prueba escrita hubo bastantes reclamaciones... En ese momento pasaban los opositores, les enseñábamos los exámenes y les decíamos por qué. Por qué no habían aprobado la prueba escrita, por ejemplo. Era in situ. Es verdad que la prueba oral llegaban en octubre o en noviembre. Yo me acuerdo de tener que venir 130 kilómetros a la delegación para solucionar 2 ó 3 reclamaciones que hubo.

Eso lo hace el presidente... con tus apuntes de la oposición

III.1.1.5. Informe descriptivo de la entrevista realizada a Ricardo.

Ficha de identificación personal

Pseudónimo	Ricardo
Sexo	Varón
Edad	40 años
Experiencia docente en el cuerpo de maestros	18 años
Experiencia docente como maestro de Educación Musical	12 años
Rol en la investigación	Miembro de tribunal (vocal). Preparador del proceso selectivo con mas de 10 años de servicio. Representante sindical.
Formación Reglada	Maestro especialista Educación Musical

Ricardo es maestro especialista en Educación Musical, con destino definitivo, en una pequeña localidad de carácter rural al sur de la provincia de Granada, donde comparte las tareas docentes propias de la especialidad de música con las de tutoría de un reducido grupo de alumnos. En la actualidad, en comisión de servicios, ejerce labores de representación sindical (para uno de los sindicatos mayoritarios del profesorado) consistente en apoyar a este en el ejercicio de sus derechos y deberes, visitar centros docentes con la intención de aclarar dudas respecto a procedimientos de traslados, procesos selectivos, convocatorias de jubilación, etc.

Las entrevistas a Ricardo se realizaron en su lugar habitual de trabajo, en una oficina situada en la propia sede sindical, en una bonita ciudad capital de provincia. Tras concertaciones previas nos reunimos en dos ocasiones, siempre al finalizar la jornada escolar, en esta oficina. De forma muy amable nos mostró su lugar de trabajo. Se trata de una sala amplia, espaciosa y planteada en base a una disposición de pequeños rincones de trabajo donde se sitúan el resto de maestros y personal encargado de la atención al colectivo del profesorado.

Para la realización de estas entrevistas se procuró un clima relajado y amigable. En primer lugar pedimos a Ricardo que hiciese una presentación que nos sirviese para contextualizar su situación personal y profesional. Así podemos observar que realizó la titulación de maestro especialista en Educación Musical en la promoción 1995/1998 en la escuela de magisterio de XXX perteneciente a la Universidad de Granada a la vez que alternaba estos estudios con los profesionales de piano en el Conservatorio de Música.

En cuanto a la formación académica pertenezco a la Promoción 1995-1998 de Magisterio de Educación Musical en la escuela XXX de la universidad de XXX, al mismo tiempo compaginaba con los estudios de grado medio de piano en el Conservatorio de Música.

Accedió al cuerpo de maestros a través del procedimiento selectivo convocado en el año 1999 en la Comunidad Autónoma de Andalucía donde llegó hasta el tercer ejercicio, no superándolo, por lo que al poco tiempo, y tras formar parte de la bolsa de interinos, comenzó a trabajar en diferentes centros de la geografía andaluza. Posteriormente, volvió a participar en los procedimientos de 2001, 2003 y 2005 con diferentes resultados pero sin obtener la plaza definitiva, por lo que en la convocatoria de 2007 y ante una convocatoria masiva de plazas por la especialidad de Educación Primaria (4700 plazas) decide presentarse por esta especialidad obteniendo la plaza definitiva. Tras unos años en el ejercicio de esta especialidad, a través del concurso de traslados, vuelve a retomar el ejercicio por la especialidad de Educación Musical hasta la actualidad.

Mis primeras oposiciones fueron en el 1999, llegué al tercero (en aquellas que todavía eran tres exámenes) y además baremación en Sevilla... En enero del 2001, por nota de oposición, me llamaron para hacer mi primera sustitución.

Desde este momento estuve opositando por la especialidad de música hasta el 2005 pero no terminaba de conseguir la plaza, por lo que

ya, en 2007 que fue el boom “ese” que convocaron muchísimas plazas de Educación Primaria, salieron 4700, entonces viendo aquella desproporción de plazas pues decidí prepararme por primaria y las saqué.

En su caso, destaca esta coyuntura excepcional (la convocatoria masiva de plazas junto con el sistema de acceso transitorio, que se utilizó para esta convocatoria, además del propio tiempo de servicio del que ya disponía) como un factor fundamental para la adquisición de la plaza definitiva.

Además ya tenía mucha antigüedad... Yo tenía 6 años y pico de interino. Y te acuerdas que esas oposiciones de 2007... Prácticamente era una consolidación de empleo porque era un examen, o sea que no había criba de por medio. El informe, que te daba tres puntos, de la unidad didáctica aquella que no la tenías ni que exponer oralmente y lo único que hacías era el tema y la defensa de la programación. Pero salías con 3 puntos prácticamente de ventaja.

Ha formado parte de tribunal de oposición, como vocal del mismo, en el proceso selectivo de maestros de Educación Musical en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Efectivamente. Yo estuve un año de tribunal. En música. En el xxx en XXX. Yo no fui presidente. A mí es que me tocó.

Se confiesa como una persona emprendedora en el plano profesional afrontando nuevos retos y complementando este en distintos ámbitos educativos como el de los centros de profesorado o la preparación de oposiciones para la especialidad de Educación Musical donde trabaja como preparador del proceso selectivo en una conocida academia de la ciudad de XXX. En este campo su labor es intensa.

Respecto a la formación continua intento asistir y realizar cursos centrados en la implementación de nuevos recursos didácticos y el empleo de metodologías innovadoras en la formación del profesorado, sobre todo los planteados a través del sindicato. Además también estoy centrado en la preparación de oposiciones y en la realización de diferentes cursos del CEP.

Cuestionamos a Ricardo, como maestro de música en ejercicio, a cerca de cuáles cree que son las competencias (las capacidades, las habilidades) que debe tener para enfrentarse a la clase, en general, cualquier maestro y en particular, el maestro de música. Así, señala como capacidades de carácter general “saber comunicar”, “mantener el orden”, “ el respeto” y el “ aprovechamiento de las clases”.

Yo creo que... común para cualquier maestro, primero la capacidad de saber comunicarte y de comunicar bien. Luego la capacidad de mantener un orden con tus alumnos y que tus alumnos te respeten y el tiempo que trabajes con ellos sea productivo, sea digamos, no una pérdida de tiempo constante porque no. Todos sabemos que hay maestros que consiguen fácilmente, que tienen esa capacidad de controlar la clase y a otros que les cuesta mucho más trabajo y que conlleva una pérdida de tiempo.

Al final, no deja de ser una manera de transmitir con tu personalidad, pues unas bases de respeto que a lo mejor otra gente, pues no las trasmite así. Ya sabemos que los niños, si le das la mano te cogen el brazo entero, eso suele pasar. Hay que saber moverte en un límite en el que tengas buena relación con tus alumnos, pero que esa buena relación no se convierta en compadreo, y que eso haga que la clase se te vaya de las manos. Es complicado muchas veces. Pero hay gente que lo sabe llevar mejor y a otros que se les va de las manos.

Respecto a su opinión sobre si estas pautas se aprenden (esa capacidad para dar clase) o por el contrario, se presentan de forma innata, apuesta por una mezcla de ambas en el sentido de que aún aprendiéndose y adquiriéndose influye determinantemente el tipo de personalidad que se posea.

Hombre, pues tiene que haber pautas para todo y creo que esos profesores que tienen problemas a la hora de controlar una clase (...) seguramente que haya gente especializada que le diga pues si haces esto y esto... o hay una serie de mecanismos o de herramientas que puedes utilizar para intentar controlar. Sí, se puede llegar... hay mucho de innato y de tu personalidad pero si se puede encauzar un poco.

Cuestionado, desde el punto de vista musical, acerca de las capacidades (habilidades) que debe tener el maestro de música destaca, como aspecto fundamental, la lectura rítmica y entonada, la escucha, el movimiento y la danza, todo ello a través de una metodología activa, participativa y lúdica como elementos vertebradores para enseñar en clase de Educación Musical donde se priorice un clima de confianza y respeto.

Pues ya lo sabemos. Yo creo que musicalmente hablando las tres palabras principales son activas, participativas y lúdicas. Es decir, que los niños se diviertan dentro de un orden, que sea una clase siempre activa en el que haya mucho cambio de actividad, que sean muy variadas, que los niños no lleguen nunca a cansarse de algo y que haya un clima de confianza en el que el niño participe en clase. Y que no haya los típicos miedos y temores a que se rían los compañeros. Ese clima de confianza que propicie eso sobre todo una clase activa y participativa y lúdica.

Y eso hace, también, que los alumnos se porten y presenten una actitud diferente en las clases de música con respecto a otras clases.

Si los encauzas bien sí. Porque si no, so lo llevas al terreno de esto es una fiesta o es jauja, al final hay algunos días que acabas hasta los pelos de la clase. Entonces hay que encauzarlos bien para que el niño diga me gusta ir a música porque me lo paso bien pero dentro de una... que entienda que es educativa.

Eso pasa también mucho en la clase de Educación Física. Me gusta mucho la clase porque voy a jugar a esto y a esto pero el maestro de Educación Física también debe saber encauzar, que se respeten las normas de los juegos, que haya unos juegos variados y que no vaya cada uno por libre. Al final en la clase de música pasa algo similar.

Aprovechando su conocimiento sobre el proceso selectivo bajo su triple visión de preparador, miembro de tribunal y representante sindical, en cuanto al

propio planteamiento de las pruebas, su sentido y finalidad observa, como aspecto más llamativo, que estas se cimentan en base a dos pruebas bien determinadas; una primera en la que se dirimen aspectos técnicos, de conocimiento epistemológico y personalizado en el examen escrito y una segunda prueba basada en el desarrollo de unos contenidos didácticos de carácter más pedagógico.

(...) Es que hay dos bloques muy diferenciados en la oposición. El primero que es solamente de conocimientos, aunque es verdad que en música tienes el tema del análisis de la canción. Luego hay que hacer una aplicación pedagógica donde vas a tener que desarrollar una serie de actividades. Eso ya lo has hecho elaborando la programación, y donde lo vas a demostrar realmente es en segundo que es donde está la unidad didáctica y una unidad didáctica no deja de ser, pues dar una clase a 5 miembros de un tribunal y ahí si van a poder comprobar si tienes soltura para dar una clase.

En cuanto a si estas, tal y como están ahora mismo planteadas, en la especialidad de música, responden a las necesidades que se demandan en la actualidad del aula, es decir, si el opositor o el maestro que trabaja a diario en su colegio ve reflejadas la determinación de una serie de competencias en esas pruebas de oposición manifiesta que, a través de la primera prueba, no, no existe implicación, sin embargo, en la segunda sí que se pueden dirimir algunas capacidades. En este sentido observa que se puede entrever en el aspirante si contempla capacidades (habilidades) relacionadas con la selección de las actividades, si se desenvuelve con soltura en base a su propia exposición, es decir pinceladas sobre aspectos mayores.

En la primera prueba no. Para nada. Porque la 1ª prueba es más técnica, de demostración de conocimientos... efectivamente. Te va a tocar un tema y ese tema es que se lo haya estudiado la persona o no. Ahí no va demostrar si ese maestro va a ser buen docente con los niños o no.

La segunda prueba si está mas enfocada a eso. Porque claro, una defensa de la programación tampoco te va decir si es un buen docente o no. Pero la defensa de la unidad didáctica si ves tú que ese maestro hace una buenas actividades, sabe manejarse musicalmente tanto vocal como movimiento, ritmos que haga allí delante del tribunal... ven que tiene soltura y hace unas actividades bonitas, digamos, pues entonces esa prueba sí que pueda dar un poco de... un poco!!

En cuanto a la delimitación de estas competencias, queda patente que las pruebas selectivas, realizadas ante un tribunal de cinco miembros, nunca pueden sustituir la realidad educativa de un aula, enfatizando la idea de que no es lo mismo simular una exposición didáctica ante estos miembros que en un aula real con unos veinticinco alumnos.

Porque claro, luego hay que ponerse delante de una clase de 20 ó 25 niños. Eso, unos lo controlan y lo dominan y otros no. No es lo mismo estar con 5 miembros del tribunal que te van a escuchar sí o sí que dominar una clase de 20 ó 25 niños.

Exponer una clase a un tribunal no es saber barajar una clase. Luego ya sabemos que depende del colegio que te toque tenemos unos

componentes contextuales de los niños y sus necesidades muy amplias. Entonces, a lo mejor lo complicado del maestro comienza ahí. En el centro.

Así, parece observar que el trasfondo de la oposición, tal y como ahora está concebido, es seleccionar a los aspirantes que más habilidades (capacidades) muestran para, una vez formen parte del cuerpo de maestros, la administración pueda dar una formación específica. En este sentido compara el proceso selectivo con el proceso para la obtención del carnet de conducir donde obtener el carnet implica conocer el código de la circulación (aspectos teóricos) y conducir (aspectos didácticos) pero el bagaje (la destreza al conducir) lo da la práctica diaria.

Yo creo que la oposición es seleccionar a los que en un principio tienen mejor predisposición. Yo siempre he dicho como preparador a mis alumnos: tenéis que ser muy pragmáticos. Tenéis que hacer lo que os van a pedir lo mejor posible para poder acceder a una plaza. Ahora, yo creo que el tiempo de servicio, el contacto con el alumnado es lo que te va dar ese bagaje, esa experiencia. Para conducir, cuando te sacas el carné los primeros kilómetros son duros para cualquiera. Pues yo creo que para un maestro es igual. Y la oposición lo que hace es destacar a los que son mejores en ese aspecto. A los que más han estudiado, a los que más agilidad a la hora de una expresión oral tiene en la defensa de la programación y de la unidad didáctica. Se valoran a los mejores en eso. Pero luego los mejores dando clase no sabemos quién son. Ni se destacan en la oposición.

En cuanto al desarrollo de la primera prueba, respecto al examen escrito, se plantea la duda entre la conveniencia de esta, tal y como está planteada, o sustituirla por una prueba tipo test de carácter más objetivo. Ante esta dicotomía plantea ventajas e inconvenientes para las dos variantes destacando que el tipo test, aun siendo más objetivo en todos los sentidos, no deja plasmar las habilidades de redacción, expresión, ortografía que los opositores, de alguna manera, deben demostrar frente a la actual prueba que sí lo permite. Este es, también, según Ricardo, el argumento facilitado por la administración

Yo realmente no veo mal como se hace la oposición. Hay gente que dice que sería más objetivo un tipo test, pero creo que así no se valora la escritura, ver como se desenvuelve, ver si tiene faltas de ortografía, que vamos a ser maestros. Yo creo que la oposición no está mal enfocada. Otra cosa es que discutamos que tendrían que ser dos pruebas o tres, que haya más o menos criba. Ahí, sí podíamos discutir. Pero lo que ahora se valora en una oposición yo creo que no está mal enfocado. A lo mejor un tipo test es más objetivo... abarca más contenidos... un tipo test podía abarcar todo el temario.

Todos conocemos a gente que se ha estudiado dos temas y que ha tenido la maravillosa suerte de que le ha salido uno de esos temas y lo ha bordado en esa parte. Y otro se ha estudiado veinte y no le ha salido ninguno. Eso es suerte que a lo mejor con el tipo test eliminaríamos ese componente. Pero claro si hacemos un tipo test no vemos la escritura de esa persona, ni la caligrafía, ni la ortografía y no vemos una serie de circunstancias que también es bueno tener en cuenta.

También hay detractores que te van a decir que un tipo test es mucho más objetivo, que podría serlo, pero yo creo que no está mal

enfocado. La administración siempre ha dicho no al tipo test porque también quieren ver como escribe el alumno, como se desenvuelve.

Respecto a la corrección y evaluación de esta prueba observa que puede existir un hándicap, una cierta subjetividad, en cuanto a la forma de redacción, de expresión, incluso de contenidos de los propios temas que, de alguna manera, puede controlarse al ser los mismos miembros del tribunal los que van a establecer unas pautas de corrección estableciéndose, así, de forma inconsciente, una misma pauta de actuación para todos ellos, lo cual, establece cierta uniformidad en la propia corrección.

Yo creo, que la subjetividad, en cierta medida, está más o menos controlada porque si es el mismo tribunal que corrige todos los temas las notas deberían ser similares. Ahí, podríamos entrar en quién me ha corregido el examen, si me lo han corregido los cinco, si lo han dividido en que corrijan tres y a mí me han tocado los que mejor puntuaban o los que peor puntuaban.

Claro. Tu tienes tus plazas y esos cinco son los que van a valorar a todo el mundo. No como pasó el año aquel famoso del tribunal único en Sevilla. Que a lo mejor había tribunales que puntuaban del 9 para arriba y otros que del 7 no pasaban. Y todas las plazas para el mismo tribunal.

Pero el componente suerte eso no lo puede controlar el tribunal. Si te has estudiado dos temas y te ha tocado uno, pues eso es suerte.

En cuanto a la forma y criterios de corrección por parte del tribunal, en cuanto a esta prueba, destaca que todos los miembros participaban leyendo de forma individual los exámenes y anotando, en privado, la calificación individual. En cuanto a la disparidad entre calificaciones, una vez puestas en común, se cumplía la norma de eliminar aquellas distantes entre sí en más de tres puntos.

Allí, corregíamos todos todo. Y calificábamos y hacíamos la media entre todos los miembros. Y esa calificación la anotábamos en privado y luego la poníamos en común.

Luego comprobábamos las notas. Tú sabes que una de las normas es que si hay más de 3 puntos de distancia entre la máxima nota y la mínima se eliminan las dos. Eso es una cosa buena también... en nuestro tribunal pasó poco... creo que con un par de exámenes nada más. Pero bueno, si tú ves que uno le ha puesto un 9'2 y otro un 5'8 eso es llamativo. Y eso de eliminar ese 9'2 y 5'8 yo creo que es positivo porque tampoco sabemos por qué esa persona ha puntuado con 9'2 y otro un 5'8. Nos quedábamos con las otras 3 notas más intermedias con las que se hacía la media.

Claro. Puede ser que el punto tal del tema tal que ha tratado esta persona a él le ha parecido que se ha ido por los cerros de Úbeda y otro a creído que era brillante. Ya te digo, no suele pasar. Es raro. A lo mejor pasó con un par de exámenes. Lo normal es que las notas variaran muy poco.

También comenta sobre los acuerdos previos necesarios para intentar homogeneizar el proceso de corrección, de manera, que además de fijarse en los propios criterios facilitados por la administración se pueden dividir las notas de

forma parcial por epígrafes, contenidos, etc. En este sentido, también poseían un temario de referencia facilitado por el presidente que les servía de guía no siendo vinculante.

Sí, es verdad que al principio hay una reunión entre los miembros del tribunal y se pone un poco en común cómo se va a corregir. Por ejemplo, en nuestro tribunal decidimos, a parte de los ítems que te da la administración, que fijándonos en los puntos del título del tema darle ese peso. Si por ejemplo los contenidos eran 6 puntos y el título del tema tenía 4 puntos pues dividíamos en punto y medio cada título para que más o menos... el que hacía 2 puntos muy buenos y hacía 2 más flojillos pues se le valoraba, digamos, por separado. Al hacer más o menos unos criterios de evaluación en eso, pues las notas te salían bastantes similares.

Y corregíamos en base a algunos temas de referencia. Eso lo aportó el presidente. La verdad es que creo que eran de academias pero el presidente fue el que lo trajo no sé incluso si la administración se lo dio. No lo sé. Pero el presidente nos puso tres temas encima de la mesa de los dos que habían salido y en base a eso vimos, más o menos, de qué tenía que hablar el opositor. Luego había algunos temas que no se ceñían a los temas que nosotros teníamos, pero bien, veíamos que lo que había escrito correspondía con el título y si lo veíamos correcto pues tampoco es que lo puntuáramos mal ¿me entiendes?. Que no había que ceñirse exactamente a esos tres temas. Si ves que el título es cualidades de la música y otro te habla de cualidades de la música pero por otros derroteros si lo veías correcto lo puntuabas bien también.

Respecto a esta primera prueba cuestionamos, desde su visión como preparador, sobre en qué se insiste, cuáles son las habilidades para encarar con éxito esta prueba. Así, destaca la competencia, por ejemplo, de redactar bien, de que el contenido sea lo más acorde posible a los epígrafes planteados, que se estructure en base a una introducción, contenido, conclusión y bibliografía.

Yo insisto mucho en lo que te he dicho, en intentar escribir lo mejor posible, lo que se ve en dos horas. Con la mejor letra y presentación posible. Luego ya sabes que hay una serie de puntos muy comunes a todos los temas... que se lleve siempre un orden, que haya un índice que llame la atención por buena presentación, porque sabes que la primera impresión es la que queda. Que tenga su introducción, su conclusión, su bibliografía... insisto mucho que se nombren autores a lo largo del tema, eso también se puntúa. Es decir, que en cada punto se vayan intercalando autores como buenamente se pueda y luego que los contenidos que sean los más perfectos posibles. Pero sobre todo, como preparador no te puedes estudiar el tema por ellos. Puedes darles una serie de pautas y luego... si un tema tiene 4 puntos en el título no escribas 10 folios del primer punto y media cara del segundo punto. Que haya una compensación de contenidos.

Cuestionado por el desarrollo de la parte práctica, dentro de esta primera prueba, defiende la necesidad de que los aspirantes estén preparados competencialmente en cuanto a habilidades musicales como leer rítmicamente una partitura, armonizar canciones, lectura entonada, instrumentación, etc. Enfatiza, así, la necesidad de que exista una prueba práctica en este sentido haciendo una especial incidencia en el poco nivel que se exige, por parte de la administración, en las actuales pruebas siendo calificado, incluso, como mínimo.

En cuanto a la parte práctica se pretende que los aspirantes demuestren sus capacidades en lectura rítmica, entonación, etc.

Yo siempre he dicho que la valoración musical que se hace ahora en una oposición de música es mínima. Por eso mucha gente que se estaba preparando para primaria me preguntaba: ¿Mejor por música? Y yo le decía: ¿Tu qué sabes de música? Yo hice hasta 3º de conservatorio... Pues vete a música. Vas sobrado. Porque es mínimo. También es verdad que vamos a ser maestros de música y que no vamos a ser directores de orquesta.

La exigencia de esta prueba (el grado de dificultad) ha ido decreciendo en función de las diferentes convocatorias llegando a observar como, en convocatorias anteriores, se prestaba una mayor atención a la realización de análisis de audición, interpretación instrumental, frente a la actualidad en la que todos estos aspectos prácticamente se desarrollan de una forma muy liviana.

Eso ha ido variando muchísimo. Había audiciones incluso en las que había que averiguar quién era el compositor, la época...

En el análisis de la canción si es verdad que se tiene que comprobar un poco si sabes la tonalidad, la modalidad, la forma. Pero eso vale un punto. El análisis musical de la canción vale un punto. Si le sumamos los dos de leer rítmicamente son 3 puntos de la oposición. Y 5 el tema y 2 la aplicación pedagógica que la puede hacer cualquiera. Teniendo unas pautas de actividades y sacando criterios de evaluación

De hecho, se las saben de memoria. Es que muchas veces el análisis musical que van a hacer para la canción lo llevan de casa y a lo mejor lo modifican con cuatro retoques de la canción que me toque... lo llevas de casa prácticamente hecho con actividades chulas, motivadoras y demás y me toque la canción que me toque le pongo esto. Y luego hago un pequeño hincapié... Si tiene un sostenido pues vamos a trabajar los sostenidos, algo de la canción concreta.

Ante esta dicotomía, entre una mayor o menor dificultad de las pruebas prácticas, Ricardo observa que es la propia administración la que parte de la premisa de que estas, en sí mismas, contienen los elementos necesarios para el desarrollo de la Educación musical en la escuela fijándose, de este modo, el nivel técnico – musical de los futuros maestros.

Hombre, en cierta medida ellos (la administración) dicen que sí se les pide. Que los contenidos de los temas son música, pero claro eso solo es ponerte a estudiar. Imagínate que no has estudiado nunca en la vida y te puedes estudiar un tema de música porque es ponerse y empollar. Aunque haya algunas cosas como la armonía o la melodía que te cueste más trabajo que al músico obviamente, pero ellos dicen que sí que ahí van contenidos musicales, intrínsecamente está. Es verdad que la lectura... cuando alguien toca un instrumento se ve más al músico que está hecho que leyendo una partitura. También ocurre que el momento de nerviosismo que te provoca esa lectura hace que uno que se controle bien los nervios y que sea menos músico que otro pueda hacer la lectura incluso mejor que el que sabe más música. Es verdad que el contenido musical, lo que es el bagaje musical en la oposición no se percibe muy bien. Y luego lo que te he dicho, en la unidad didáctica pues sí. Yo le digo a todos mis

alumnos que tienen que cantar, que tienen que entonar, que tienen que saber hacer ritmos, que tienen que moverse por el espacio, hacer algún tipo de coreografía... eso sí te da pie a decir... este sabe lo que está haciendo y es músico. Ahí sí se puede percibir un poco.

Pero ya te digo, todo se puede trabajar y cualquiera que no tenga el bagaje musical se pone en septiembre y en junio te puede hacer un examen de oposiciones bastante apañado. Está así.

En cuanto al desarrollo de la segunda prueba (defensa y exposición de una unidad didáctica) Ricardo se refiere a ella como una prueba de carácter pedagógico donde se intuye aspectos personales, muy importantes, en las destrezas del maestro como la forma de expresarse, de comunicarse, así como la capacidad del futuro profesor para desenvolverse en el aula, para programar, para realizar sus propias actividades, etc. Piensa que, en este sentido, uno de los aspectos que más valoran los miembros del tribunal es la propuesta de actividades que se realiza por parte del opositor.

Sí, la soltura, la locuacidad, la forma de expresarse, de comunicarse. Ahí sí se ve más. Y luego yo insisto mucho como preparador que la unidad didáctica, que el peso principal y los 2/3 de la unidad didáctica tienen que ser actividades. Que el tribunal vea que sabes hacer actividades, que sabes cantar, que sabes moverte, que sabes hacer ritmos... yo eso con mis alumnos es lo que más destaco en la unidad didáctica. Que exploten al máximo las actividades porque yo creo que es lo que más valoran los miembros de un tribunal.

En esta línea, se argumenta la existencia de pautas de evaluación que afirman manejar, para esta parte oral, donde también se contempla que, además de los contenidos, se valoren aspectos como la expresión, la creación, la capacidad para desenvolverse, etc.

No sé si habrá cambiado algo... en lo que nos dieron a nosotros sí... lo que es la expresividad, que no sea reiterativo, no usan muletillas, coletillas, todo eso se puntuaba.

Los contenidos se llevan una gran parte. Eso a lo mejor, cada parte... al final no se puntúa literal. Como yo le digo a mis alumnos, por mucho que digáis los contenidos son 7, la expresión es 1, la bibliografía es otro... luego no es así. Porque si tienes faltas de ortografía al final te van a quitar también de los puntos de contenidos... también te pesa. Al final queda una compensación.

Efectivamente. Si la estructura es un punto, si no tienes ni introducción ni conclusión no te van a penalizar con un punto. Te van a penalizar con más porque te van a quitar también de los contenidos porque no los has metido. Entonces, al final se hace una compensación aunque la administración te marque esa puntuación. Y creo que en el segundo pasa eso también. Que tú no te ciñes a... tú ves cómo se expresa, como comunica y si lo hace mal no le quitas el punto que pone ahí de expresión. Le quitas más. Porque le quitas también de los contenidos porque no te los ha dicho como tú querías que te los dijera. Entonces al final se hace una compensación.

Se hace referencia a los factores externos e internos como condicionantes claros del propio desarrollo de las pruebas, tanto en la prueba escrita como en la prueba oral, donde se percibe la posible desigualdad que se produce (en las percepciones de los miembros del tribunal) al corregir exámenes durante un horario demasiado extenso, en unas fechas poco idóneas y entre las exposiciones realizadas a primera hora de la mañana o, incluso, antes o después del almuerzo.

Eso es lo más complicado que hay porque... date cuenta que ya no es solo el cansancio que tú escuchas a una persona igual a las 8 de la mañana que a las 8 de la tarde y más en el mes de Julio pero es que además se hacían turnos de comida, teníamos una hora para salir a comer y las exposiciones seguían. Según las normas mientras haya tres miembros del tribunal se puede continuar con el examen. Entonces quien te dice que el que te ha tocado a ti que se ha ido a comer ¿es el que mejor puntúa o el que peor estaba puntuando hoy? Y luego hay un cambio y viene mi compañero por detrás y a lo mejor le está valorando el que ha venido de comer mejor que el que se acaba de ir. Eso es lo más subjetivo que hay dentro de la oposición para mi gusto.

En cuanto a las posibles soluciones, para contrarrestar estos factores, apuesta por desdoblar los actuales tribunales con una menor ratio de opositores o estableciendo un horario más racional, aunque implique aumentar el número de días de oposición.

Claro que hay formas de controlarlo. Se podría controlar haciendo tribunales bastantes más escasos de opositores.

Claro. Pero eso que supone; más dinero a la administración. Al final que hacemos, pues explotamos a estos 5 que van a tener 120 alumnos en el tribunal porque si hacemos tribunales de 60 tenemos que doblar el dinerito que le soltamos. Y ese es el problema. Si tú tuvieras tribunales de 60 podrías decir; mañana 5, 3 por la mañana y 2 por la tarde después de comer. Y sería un horario de trabajo para los miembros del tribunal asequible para estar siempre todos y siempre en unas condiciones medio... iguales en todo momento. Pero cuando tienes que empezar, porque no hay tiempo, a evaluar a gente a las 8 de la mañana y acabar a las 7 de la tarde pues por mucho que quieras esa persona tiene un cansancio mental acumulado. Eso se podría arreglar así pero claro prima el tema económico.

Una vez superado el proceso selectivo, ya dentro del centro escolar, se inicia la denominada fase de prácticas donde el aspirante en condición de funcionario en prácticas debe interactuar en un aula real y en el seno de un equipo docente, debiendo superar unos cursos específicos de formación y unos controles realizados a través de la inspección educativa. A este respecto se muestran dudas en cuanto a la objetividad y efectividad de esta fase afirmando la dificultad a la que se somete a los propios compañeros o al tutor al intentar realizar una evaluación entre iguales de un periodo que se presenta como muy breve (cuatro meses).

Hombre ya sabes que estando cuatro meses activo en ese curso es suficiente para aprobar la práctica. Todos sabemos cómo funciona eso.

Pues lo mismo, que no tiene ningún tipo de rigor el trabajo anual que hacemos los demás docentes que ya somos funcionarios de carrera.

Porque no hay nadie que nos controle nuestro trabajo y es muy difícil que un inspector te abra un expediente por tal o por cual. Entonces, la fase práctica se ha convertido en eso... en un mero trámite en el que el inspector te visita, te ve dar clase, más o menos lo haces decentemente, tu equipo directivo dice que no hay problema contigo. A no ser que estés faltando todos los días injustificadamente o que hayas generado un conflicto muy grande. Sabemos que la oposición de las 10.000 plazas que han salido en los últimos 20 años a lo mejor no han pasado la fase de prácticas 10.

Hay algunos casos. Por cosas muy extremas.

Aquí, se acentúa el carácter liviano del periodo de prácticas calificándolo, incluso, como trámite administrativo. En este sentido la evaluación, con el visto bueno de la propia inspección educativa, se realiza de una forma un tanto superficial en la que parece primar la opinión facilitada por el equipo directivo (basada normalmente en la ausencia de problemas y en la normalidad del ejercicio docente).

También depende de la persona. Sabemos que hay inspectores con un talante y otros con otro. Siendo de Inglés o asustándote el inspector más o menos, al final el requisito que hay que pasar es parecido a todos y si haces un año tranquilo en tu colegio, tu equipo directivo no tiene ningún problema contigo, tu tutor de prácticas tampoco, el inspector le entrega su memoria y haces tu tarea bien no va a haber ningún problema. Así que el año de prácticas se ha convertido en un trámite prácticamente.

Incidir más en la formación del docente, pero no solo en el año de prácticas, porque estamos hablando de que vas a ser docente toda la vida. Y cuantos docentes... conocemos a muchísimos que se dedican y se desviven por sus alumnos pero también conocemos a los típicos docentes que van porque tienen que ir, que cobran y que... han perdido la motivación.

También se incide en el papel del CEP, en particular en este año de prácticas, el cual debería ser muchísimo más activo en la formación de estos opositores seleccionados y ya en ejercicio.

En general... pero ese año en particular. Luego es verdad que todos nos acomodamos y que a todos nos parece una tontería los cursos del CEP y una pérdida de tiempo. A lo mejor definir el horario ¿no? un horario lectivo, un horario de formación...

Respecto a la valoración global del propio proceso de selección y cuestionado sobre el grado de objetividad o subjetividad del mismo afirma que no es objetivo como consecuencia de los diferentes elementos antes descritos. O tal y como lo define "objetivo dentro de una subjetividad". En este sentido, afirma que la mejor manera de reducir la incidencia de estos aspectos externos, que interfieren en el propio desarrollo de las pruebas, es la reducción de la ratio alumnos/tribunal.

Creo que si no hay unos componentes extraños que lo haga menos objetivo creo que sí es objetivo, pero dentro de unos componentes de azar. Es decir, es objetivo pero también hay que tener suerte.

Es objetivo pero eso, dentro de unos componentes que no se pueden controlar y que yo creo que la mejor manera de controlarlo es lo que

hemos hablado, que es reducir el número de opositores en el tribunal. Así se harían unas oposiciones muchísimo más objetivas de lo que hay ahora. Solo con ese detalle, que no es poco... Porque pasaríamos de tener X tribunales a X por 2... se ganaría mucho en objetividad en las oposiciones. Dentro de todo esto yo creo que los que sacan plazas en la oposición, si no son los mejores... normalmente sí son de los mejores. A ver si me explico.

Otro aspecto, vinculado a la posible subjetividad del proceso, es la formación y preparación que presentan los propios miembros del tribunal donde cuestionado sobre la propia endogamia del proceso (maestros que evalúan a los propios maestros) reflexiona sobre si debería ser un cuerpo superior o un cuerpo incluso formado expresamente el que se encargase de esta selección concluyendo que no parece viable, incluso utópico. En este sentido apuesta porque sean los propios maestros los que se impliquen en este proceso y se responsabilicen en cuanto a su actuación en el seno del tribunal.

Pero eso es una quimera, una utopía. Yo creo que sí es bueno, que sean maestros los que nos evalúen porque todo lo demás también va a ser muy complejo, muy complicado. Primero porque no vas a encontrar... mira lo que ha pasado ahora en Francés, no había miembros para hacer los tribunales. Entonces, si tú quieres hacer algo, digamos, más elitista en los miembros del tribunal te vas a encontrar que no, que no vas a tener tanta gente como para valorar. Entonces yo creo que no es malo que sean compañeros.

Lo que pasa que sí, es verdad que ahí entra en juego la profesionalidad de cada uno. Cómo te prepares para evaluar y cómo digas... oye, que se están jugando las habichuelas gracias a mí, me voy a poner al día, voy a saber qué tengo que evaluar

Como todo en la vida, están los que se preparan y hacen una buena labor y están los que pasan más del tema y evalúan como buenamente pueden. Pero están los típicos, que tú los ves, el mismo día del examen, domingo, preparándose los temas y luego están los que pasan un poco del tema. Ahí entra en juego la profesionalidad que tenga cada docente.

Yo creo que otra cosa que fuera no evaluarnos nosotros mismos sería complejo. Y ya te digo, seguramente en Música, en Inglés, en Francés haya opositores que sepan bastante más del tema que miembros de tribunal. Pero aunque sepan menos, que ese alumno en concreto, si puede tener unas pautas de evaluación para que lo hagas más o menos objetivamente.

En cuanto a su labor como representante sindical y en cuanto al proceso selectivo insiste, ya para finalizar, las continuas peticiones que se realizan a la administración de cara a introducir mejoras en el actual desarrollo de las pruebas destacando como primera actuación la petición de reducción ratio tribunal/alumnos como uno de los aspectos fundamentales. En este sentido la administración alega el condicionante económico y temporal que este aspecto implicaría.

Y luego, al final, cuando acaba el proceso de oposición todo el que ha estado en un tribunal ha comentado que es un mes de cansancio, muy duro. Y a la administración se le ha pedido que recorte opositores por

tribunales para hacer eso más asequible pero ahí ya. Se recortó, realmente los tribunales están menos saturados, están en 100-110 pero cuando nosotros empezamos a opositar los tribunales algunas veces pasaban de 150.

Pero a lo mejor para que un tribunal sea efectivo esa corrección estaríamos hablando de 50 ó 60 personas y ahí sí podría evaluar un tribunal en el tiempo que se le da... o darle más tiempo... qué pasa. Que los miembros del tribunal son maestros, no queremos que pierdan clase porque tengo que poner un sustituto. Entonces ¿cuándo empieza una oposición? Pues cuando terminan las clases. Pero claro, la colocación de efectivos la tengo que sacar a primeros de agosto para mediados de septiembre... 20 de julio máximo tienen que decirme quién tiene plaza.

Entonces en un mes tienes que evaluar a 110 personas, tengo que corregir 110 temas y 110 supuestos, tengo que sacar notas y tengo que ir escuchando a todos los que aprueben uno a uno y luego poner otra vez notas y todo eso en un mes. O me das más tiempo o me reduces la gente para que eso sea un poco más...

Y ni una ni otra opción se consigue

Reducirlo más dicen que no pueden porque el gasto económico de un tribunal es grande, el de recursos de edificios y demás saldría un volumen de tribunales muy alto, porque ahora se presenta mucha gente a oposiciones y dicen que no hay capacidad para ubicarlos en centros educativos... en fin. Hay una serie de pautas que sí se podrían llevar a cabo ajustándose un poco.

También se transmite a la administración aspectos relacionados con el propio funcionamiento de las pruebas (como introducir descansos entre ellas), entrega de méritos, programaciones, plazos, etc.

Por ejemplo, una cosa que transmitimos todos los años, que el año pasado ya conseguimos, no viene con los exámenes pero es parecido, es lo de la programación. Nos parecía absurdo que la gente tuviera que presentar la programación en la presentación cuando luego no iba a pasar el primer examen. Y ahora hay que tirar 60 programaciones a la basura. El año pasado eso se consiguió.

Cuando aprueban el primero, al día siguiente de entregar las notas del 1º examen. Así fue el año pasado, esperemos que siga así.

Otra cosa que se le pide a la administración es en relación a los tiempos a la hora de hacer el examen y un descanso entre parte y parte en el 1º examen. Es decir, que hacemos el tema, dos horas, media hora de descanso y hora y media para el otro. La administración tampoco quiere ¿Por qué? porque dicen que tiene que ser del tirón, que si no hay una especie de desorganización, gente que quiere hacer la típica media hora e irse y no tendría que ir a hacer el otro.

Eso todavía no lo hemos conseguido cuando consideramos que es algo beneficioso para el que de verdad va a opositar. En esas cosillas si entramos pero en el cambiar ahora mismo el modelo de examen no.

Estamos con el asunto de los temas, que sabemos que tienen que cambiar el temario, y eso también lo decimos siempre. Pero claro, ahora con todo el tema de la LOMCE, que estaban más preocupados de si iba la LOMCE para adelante, que si saco el decreto, que si no lo saco, pues eso se quedó otra vez un poco en el aire. Pero después de lo que hemos hablado... que sí es verdad, que se podrían cambiar ciertas cosas.

En la mesa sectorial de educación, los sindicatos mayoritarios pensamos que, lo que es ahora el modelo de examen, no está mal enfocado.

III.1.1.6. Informe descriptivo de la entrevista realizada a Alejandro.

Ficha de identificación personal

Pseudónimo	Alejandro
Sexo	Varón
Edad	38 años
Experiencia docente en el cuerpo de maestros	9 años
Experiencia docente como maestro de Educación Musical	9 años
Rol en la investigación	Preparador del proceso selectivo con menos de 10 años de servicio
Formación Reglada	Maestro especialista Educación Musical

Las entrevistas a Alejandro se realizaron en su centro de trabajo, un colegio público de Infantil y Primaria donde se encuentra en comisión de servicios, en una bonita ciudad capital de provincia. Tras concertaciones previas nos reunimos, al finalizar la jornada escolar, en el aula de Educación Musical. De forma muy amable nos mostró su lugar de trabajo. Se trata de un aula amplia, espaciosa y planteada en base a una disposición grupal de los alumnos (distribuidos en grupos de 4-5), organizada por talleres de trabajo autónomo y con predisposición a la participación activa. Allí, pudimos comprender el gran interés mostrado hacia la participación en esta investigación y su implicación entorno a la Educación Musical.

Para iniciar la entrevista, procurando un clima relajado y amigable, pedimos a Alejandro que hiciese una presentación que nos sirviese para contextualizar su situación personal y profesional. Así, podemos observar que realizó la titulación de maestro especialista en Educación Musical en la promoción 2000/2003 en la Universidad de Málaga a la vez que alternaba estos estudios con los profesionales de guitarra en el Conservatorio Superior de Música de Granada. Accedió al cuerpo de maestros a través del procedimiento selectivo convocado en el 2005 en la Comunidad Autónoma de la región de Murcia, superándolo a la primera vez. Se presenta como una persona inquieta y emprendedora en el plano profesional afrontando nuevos retos y trabajando en distintos ámbitos educativos como el de los centros de profesorado, colaborando en actuaciones concretas, a nivel colegiado, en programas de ámbito escolar, y a nivel personal como preparador del proceso selectivo. En este campo su labor es intensa al trabajar en una academia dedicada a la preparación de opositores para el acceso al cuerpo de maestros.

En cuanto a la formación reglada pertenezco a la Promoción 2000-2003 de Magisterio de Educación Musical en la Universidad de Málaga, al mismo tiempo compaginaba con los estudios de grado medio de guitarra en el Conservatorio Superior de Música de Granada.

(...) Accedí al cuerpo de maestros a través de las oposiciones de maestro Educación Musical en Murcia en el año 2005 y posteriormente, en concurso de traslados nacional, llegué a Andalucía.

(...) Respecto a la formación continua me he especializado en inglés (B2), también he estado centrado en la preparación de oposiciones y en la realización de diferentes cursos del CEP (he realizado las aplicaciones didácticas de algún concierto de la OCG) a distancia o presenciales. (Ecoescuela, kyoto educa)

En cuanto al enfoque metodológico basa su actuación en una visión educativa multidisciplinar y relacionada con las inteligencias múltiples (Gardner), afirmando que el valor educativo actual se encuentra en la horizontalidad y en la transversalidad de los contenidos frente a una visión vertical de la educación. Cree en la ampliación de conocimientos desde la macro visión y desde la conexión de todas las áreas a través de las competencias múltiples.

Soy interdisciplinar, creo en la macro visión, en conectar todas las áreas desde las inteligencias múltiples, el trabajo horizontal y paso a paso

(ampliar conocimientos horizontalmente) creo en el análisis desde las distintas inteligencias (Gardner).

Al cuestionarle sobre el día a día en clase de música y respecto al uso del libro de texto como nexo de unión y continuidad nos argumenta que no lo utiliza ya que en su caso, como conocedor de la norma y de los mapas de desempeño (relación entre los objetivos, contenidos, estándares de aprendizaje, etc.), se siente autónomo y capacitado para organizar y desarrollar sus propias clases. En este mismo sentido, afirma adaptarse al contexto de los alumnos metodológicamente, adaptando y reestructurando los contenidos a la situación actual. Se crea así, una línea de trabajo que abarca los diferentes ámbitos de la Educación Musical (corporal, vocal e instrumental, lenguaje musical, etc.) siempre desde la utilización de centros de interés y del uso interdisciplinar de la música. También, argumenta la insuficiencia horaria que supone impartir la clase de música en una sesión de 45 minutos.

Aquí (en este centro) tenemos libros de texto, pero no los utilizo. No creo en la utilización de los libros salvo que tus conocimientos de la norma y de los niveles de concreción sean escasos, pero en el caso de una persona que le gusta leer la norma, entender los mapas de desempeño, los elementos curriculares, los estándares de aprendizaje, cómo se enfocan todos estos aspectos a través de las órdenes y decretos, no...

A nivel metodológico, depende mucho de la realidad escolar en la que estoy inmerso, dependiendo del centro en el que esté, porque en este centro trabajo con una metodología y en otros con otra metodología, por ejemplo vengo de xxx (un centro de compensatoria) y tenía una metodología totalmente diferente, incluso el trato del alumnado al maestro, siempre desde el cariño y el afecto pero cambia.

(...) Tengo una programación, tengo unos bloques de contenidos, esos bloques de contenidos los puedo trabajar desde cualquiera de los centros de interés, yo creo en la flexibilidad de pensamiento frente a la fijación funcional. Yo puedo a un mismo significado llamarlo con significantes distintos. Si yo el fondo me lo quedo y lo que cambio es la forma, lo que estoy haciendo es trabajar cualquier bloque de contenido desde cualquiera de los centros de interés y desde cualquiera de las inteligencias, destrezas e incluso asignaturas con las que yo relaciono la música interdisciplinariamente. Evidentemente, tengo una secuenciación metodológica, una temporalización, etc. Pero siempre, cuando yo la entrego, puede haber una variación, yo tengo que dar todos los elementos, por ejemplo las notas musicales, los parámetros sonoros, tienen que experimentar con los instrumentos, tienen que experimentar con el cuerpo, a través de percusiones corporales, el niño tiene que experimentar. La música es una asignatura que ha sufrido el lastre de la programación.

Hay poco tiempo para la música en el horario, lo importante es motivar. Yo lo que quiero es crear una participación de mi alumnado, en un primer plano corporal y después mental y una vez que han participado, ahora vamos a comprender lo que han vivido, el aprendizaje significativo vamos...

Respecto a la interdisciplinariedad de la asignatura de música con el resto de las asignaturas del currículum parece obvia y así lo ejemplifica para referirse a las

matemáticas, la lengua, la plástica, educación en valores, etc. Se hace especial mención al aprendizaje a través de centros de interés de forma interdisciplinar donde los alumnos proponen temáticas motivadoras creándose así relaciones transversales (tanto de forma vertical como horizontal) entre las diferentes áreas.

...claro, matemáticas musicales, sumas y restas musicales (trabajo con los valores 1, ½, compases, etc.), transferencia directa de los conocimientos de las destrezas de pensamientos que tienen las matemáticas a la música, sumas y restas, divisiones... todo lo que tú quieras hacer y ellos (los alumnos) ya tienen esas destrezas del pensamiento, trabajando con los valores de las figuras rítmicas, es muy sencillito. Compases rítmicos cuando ya saben hacer la suma. Respecto a plástica y artística, líneas tridimensionales trabajando el pentagrama y la plástica, mi nombre musical, lectoescritura para los niños de primero y de segundo, estamos trabajando la lengua musical, lectura musical con los reguladores del sonido, con vocales tienen que bajar el sonido, etc. Ya estamos trabajando la lectura musical, el tema de la educación en valores, ese es otro de mis puntos fuertes, yo trabajo por centros de interés, entonces, yo entiendo por centro de interés todo aquello que interese a mi alumnado, puede ser que yo cree ese interés a voluntad o que ellos mismo lo traigan, entonces el centro de interés que yo siempre me centro es en la educación en valores, trabajamos la ecología, el plan para la salud, animación lectora con el rap, interdisciplinariamente de una manera horizontal y vertical, transversal... etc. La idea es un puzzle en el que yo tengo las piezas y al final todas encajan.

Indagando en esta línea cuestionamos como afronta, desde su propia programación de aula, las necesidades educativas específicas de los alumnos. Así, destacamos que Alejandro parte de un concepto muy claro sobre la utilidad de la programación como una herramienta donde quede claro qué se va a impartir y cómo afirmando que la tutoría entre iguales y el trabajo colaborativo entre los propios alumnos junto con una especial atención por parte del maestro suele cumplir con los estándares previstos. También, se menciona expresamente la importancia de un enfoque múltiple a través del uso de las distintas inteligencias; numérica, espacial, motriz, afectiva (Gardner).

Me encanta la tutoría entre iguales, me encanta como en alguna clase, cuando hay algún alumno con dificultad para aprender, siempre hay algunos alumnos cercanos que les rodean y que tienen una infinita paciencia y unas ganas de ayudarlo exquisitas. Aquí hay muchos niños/as con problemas auditivos, entonces vocalizas, hablas un poquito más fuerte, si tienen problemas de visión escribes más grande... pero yo lo primero lo que intento es aplicar y dar desde cada una de las inteligencias..., si trabajas desde todas las inteligencias cada uno de los contenidos que tienes, si tú planteas primero una explicación para que la puedan decodificar desde cualquiera de las inteligencias... que tienes el artístico, tienes el numérico, espacial, motriz... al final ese alumnado lo entiende, en caso de que no, pruebo la tutoría entre iguales, no me ha fallado, evidentemente tiene sus especialistas, A.L, P.T. y cada caso es un mundo...

Respecto a la valoración que otorga el resto del profesorado sobre la propia asignatura de Educación Musical y si esta es demandada para complementar o reforzar otras áreas del currículum observamos que, de forma puntual, sí que está

patente en aspectos relacionados con otras áreas como las matemáticas, sociales, naturales, etc. En cuanto a la actitud de los alumnos respecto a la asignatura y su comportamiento en clase se afirma que los condicionantes de la propia asignatura hacen que los alumnos se comporten de una forma cómoda, relajada, con “alegría” postulando la necesidad de amar lo que se hace y transmitir amor hacia la asignatura y hacia la práctica de la Educación Musical. En este sentido plantea las clases desde el respeto mutuo y la asertividad entre iguales y entre el profesor – alumno, complementando las clases con diferentes talleres como el taller de construcción de instrumentos musicales, taller de insonorización, taller de malabares, etc.

(...) en este centro es donde me he visto más respetado y demandado, hasta el método de estudio que yo trabajo en la lectoescritura, que yo lo enseño por manos (es un poco complicado de explicar) a mí me vienen maestras de ciencias de tercero pidiéndome si puedo darles una charla de los métodos de estudio que utilizo en música, y cuando van a hacer una salida por la ciudad, a mí se me pide por correo electrónico que aporte una actividad del área de música para la unidad didáctica (paisajes sonoros).

Vienen con mucha alegría, vienen con muchas ganas de pasárselo bien, y es tanto ese cariño y esas ganas de pasárselo bien que respetan las normas y si no respetan las normas ven que se enfría totalmente la situación y ese clima de cariño mutuo (feedback) se pierde por completo. Esto es asertividad, yo estoy bien tú estás bien, tú estás bien yo estoy bien, es un baile. También pienso que te tienes que hacer respetar. No creo en la rigidez, en las normas impuestas.

(...) aprendemos jugando, es que me niego, es que los niños tienen que jugar, es que me enfado, me enervo, esto no es el ejercito, es que los niños tienen que pasárselo bien... si tú haces que los alumnos amen lo que hacen, esos alumnos van a venir con ganas, van a tener fe en que se lo van a pasar bien, están experimentando continuamente, no creo en la rigidez y la norma impuesta. No creo en los maestros que llegan al aula y dicen tú eres bueno o malo. Estamos trabajando con niños... es necesario el amor.

Claro, taller para trabajar los sentidos, taller malabares, taller de cubo Rubik, taller de construcción de instrumentos musicales, insonorización de las sillas...

Cuestionado sobre el sentido y finalidad del propio proceso selectivo manifiesta la necesidad del mismo como forma de dirimir a los posibles candidatos pero cuestiona el grado de casualidad, azar, existente a lo largo del mismo como un factor claramente injusto atribuyéndose a esta casualidad factores de tipo causal.

Me parece muy bien que haya un proceso selectivo, me parece muy bien que haya una prueba externa, pero creo que hay un factor muy injusto de azar, suerte y de dejar a manos de la casualidad algo causal.

En cuanto al desarrollo de la primera prueba y respecto al examen escrito es muy claro al defender la necesidad de una prueba tipo test que permitiese abarcar más contenidos del temario escrito para garantizar, en este caso, el dominio del temario y una mayor objetividad en la corrección y por tanto en los resultados de

la prueba. Se plantea dudar del grado de objetividad existente en la corrección de las actuales pruebas escritas, como consecuencia de la falta de transparencia del propio proceso selectivo y del alto grado de incidencia que poseen factores externos como el cansancio, las extensas jornadas de trabajo, y la propia implicación de los miembros del tribunal. En este sentido aboga por un proceso similar a las pruebas MIR del sistema sanitario. También comenta la falta y por tanto la necesidad de que existiera un temario oficial que permitiese tanto a los aspirantes como al tribunal tener una referencia clara en cuanto a los contenidos a desarrollar, las pautas a seguir, etc.

Sí, depende del tema. Yo creo y ahí va mi crítica al sistema de selección, es que creo que debería ser tipo test ¿Por qué?. Esto que voy a decir no puedo afirmarlo públicamente, sé que es una opinión que creo que pueda pasar en algunos tribunales, es que no corrijan y que cojan al peso el examen y lo miren por encima a vista de pájaro si aparecen citas normativas, citas de autores, introducción por encima, calidad de la letra, maquetación, si me gusta el formato... y no me parece serio, que estamos hablando de un puesto de trabajo para toda la vida.

Te pongo como ejemplo; conozco casos... que una persona que se estudia dos temas y le toca el que se ha estudiado.

La solución sería un examen tipo test que abarcara los contenidos globales, como el Mir por ejemplo

Añadiría un temario oficial realizado por un grupo de profesionales de, por ejemplo, sesenta páginas por cada tema, para que el alumno se prepare su propio resumen de ese tema, que se libere a profesorado para que lo confeccione durante un año ...

Cuestionado por el desarrollo de la parte práctica, dentro de esta primera prueba, defiende la necesidad de que los aspirantes estén muy preparados competencialmente en cuanto a destrezas musicales como leer rítmicamente una partitura, armonizar canciones, lectura entonada, instrumentación, etc. Defendiendo así la necesidad de que exista una prueba práctica en este sentido.

En cuanto a la parte práctica, si tú estás preparado musicalmente, a ti te da igual que te pongan una lectura rítmica, una lectura entonada, que te pongan a armonizar, que te pongan a tocar un instrumento...

En cuanto al desarrollo de la segunda prueba (defensa y exposición de una unidad didáctica) Alejandro reflexiona sobre la relación entre esta y su desarrollo en el aula observando la diferencia existente entre la propia defensa de la programación y el desarrollo de la UDI. Así, manifiesta que la defensa de la programación puede realizarse desde un punto técnico, es decir mecánico, de memoria, incluso, y para ello lo ejemplifica con una interpretación técnica de un estudio de Bach en una clase de conservatorio. Sin embargo, la defensa y exposición de la UDI requiere de un cierto grado de humanización, de un proceso más íntimo que relacione los contenidos con alumnado real. En este sentido, se hace referencia a la importancia del desarrollo de competencias como la expresión y comunicación, la creatividad, el trabajo en equipo y la espontaneidad aún

teniendo en cuenta la dificultad para poder medirlas dentro del propio proceso. Respecto al desarrollo de esta prueba, en el marco del propio proceso selectivo, sugiere la posibilidad de que se realizase en una clase real (talleres de verano), con alumnado que permita ver al tribunal el grado de adecuación de los contenidos, el desarrollo de la propia sesión, las actitudes y aptitudes del opositor, etc.

En esta prueba, la primera parte (formada por la defensa de la programación) es complicada, y es muy distinta a la segunda parte que consiste en la exposición de una UDI, cambia mucho, porque en la defensa de la programación realmente es como en el conservatorio (estudias una pieza de Bach con el instrumento, lo estudias, lo realizas muy bien ejecutado, haces reguladores, lo humanizas e incluso hasta puede sonar bien) la UDI es distinto, es más complicado, si sabes porque lo sientes va a salir con el corazón.

Esos son los pilares (creatividad, comunicación, trabajo en equipo) y sí se puede medir... a través del sentido común, si el tribunal siente que esa idea es buena, siente que serías un buen maestro (me gustaría tener un maestro así para mis hijos).

¿Cómo mides la sonrisa de una persona?, ¿cómo mides cuantitativamente la cantidad de arte que tiene un cuadro?, ¿cómo mides la esencia que tiene un maestro que sea maestro?. Estamos hablando de algo muy etéreo... solo se puede medir a través de la empatía, el corazón.

Creo que debería haber también una prueba de observación en la clase, una serie de talleres de verano, que además a los padres les faciliten ese año de oposiciones, en julio para padres que están trabajando y vienen al colegio en horario lectivo, y el tribunal está ahí cuatro o cinco horas, el horario lectivo y si tienen que estar dos meses observando, no pasa nada, porque también cuando tú ves a una persona como mira a los ojos a un niño y como lo trata, ahí se puede ver mucho, creo que es mucho más completo y con más sentido. (ejemplo de un socorrista, dónde realizas las pruebas, en la piscina, cómo sería demostrar cómo nadas en el aire, qué sentido tiene?)

Como ya mencionaba anteriormente, se hace referencia a los factores externos e internos como condicionantes claros del propio desarrollo de las pruebas, tanto en la prueba escrita como en la prueba oral, donde se percibe la posible desigualdad que se produce (en las percepciones de los miembros del tribunal) al corregir exámenes durante un horario demasiado extenso, en unas fechas poco idóneas y entre las exposiciones realizadas a primera hora de la mañana o incluso en los primeros días de oposición frente a las realizadas a última hora o en los últimos días

Aunque quiera hacerlo bien el tribunal, es muy difícil, es un sistema que no da objetividad ninguna, por ejemplo cuando empiezas a corregir exámenes a las 8 de la mañana sin descanso durante todo el día, en la defensa de programación no es lo mismo el que se escucha a las diez, que el que se escucha a las seis de la tarde o a las ocho de la tarde... ¿tú escuchas a una persona igual, con la misma actitud de receptividad de actitud y de empatía el primer día que el sexto? creo que debe haber más igualdad y objetividad.

Una vez superado el proceso selectivo, ya dentro de un centro escolar, se inicia la denominada fase de prácticas donde el aspirante en condición de funcionario en prácticas debe interactuar en un aula real y en el seno de un equipo docente, debiendo superar unos cursos específicos de formación y unos controles realizados a través de la inspección educativa. A este respecto, Alejandro muestra dudas en cuanto a la objetividad y efectividad de esta fase afirmando la dificultad a la que se somete a los propios compañeros o al tutor al intentar realizar una evaluación entre iguales.

¿Qué tutor, qué inspector suspende a un alumno en fase de prácticas? Esto es todo mentira. Es complicado que un compañero aporte un informe negativo sobre tu trabajo (tienes que liarla mucho) e incluso se puede repetir la fase práctica.

Respecto a la valoración global del propio proceso de selección y cuestionado sobre el grado de objetividad o subjetividad del mismo afirma que no es objetivo como consecuencia de los diferentes elementos antes descritos. Igualmente indica la posibilidad de ampliar las pruebas y la necesidad de que se realizasen con alumnos en contextos reales de aula. Señala, como sugerencia, la importancia de que tanto la constitución de los tribunales como su publicación (nombres y apellidos de los integrantes) permaneciese de forma anónima y oculta de cara a los aspirantes precisamente para salvaguardar cierto grado de objetividad y hermetismo en el proceso.

No, no es objetivo. Sí es verdad que tú como profesional, no es hacer lo que uno quiere sino querer lo que uno hace, tú tienes unas pruebas ante ti y tienes dos opciones, o adaptarte o que las pruebas se adapten a ti. La B es imposible, la A es la única, tienes que adaptarte a esa realidad. Hay gente que se adapta con más facilidad y gente que no. Es lo que hay es la realidad objetiva.

Pienso que se deberían ampliar las pruebas de evaluación, se debería hacer más real con niños en el aula, y que el tribunal sea secreto (tú no tengas manera de saber el nombre). Es un error publicar el nombre de los tribunales porque dan lugar a llamadas y entresijos, no estando del todo hermetizado.

En cuanto a su labor como preparador del proceso selectivo, comenta que observa en los alumnos que inician el proceso de preparación de oposiciones un divorcio entre la preparación que traen de la facultad y lo que realmente necesitan para enfrentarse a la oposición. En este sentido, se ve obligado a concretar una serie de contenidos, destrezas, habilidades, además de aspectos técnicos muy concretos relacionados con la normativa vigente que permitan encarar la prueba con garantía. Así, afirma que los alumnos terminan sus titulaciones con muchas carencias.

No, no, no, de hecho terminan sus titulaciones sin tener capacidad para programar (el 100%)... vienen con muchas carencias, van, asisten a las asignaturas, muchas veces inconexas, todas hablan de interdisciplinariedad pero no las trabajan, no saben programar, no saben lo que es un objetivo, lo que es un criterio de evaluación.

III.1.1.7. Informe descriptivo de la entrevista realizada a Carmen.

Ficha de identificación personal

Pseudónimo	Carmen
Sexo	Mujer
Edad	30 años
Experiencia docente en el cuerpo de maestros	7 años
Experiencia docente como maestro de Educación Musical	7 años
Rol en la investigación	Funcionaria. Ha participado en diferentes procesos selectivos como aspirante.
Formación Reglada	Maestra especialista Educación Musical

Carmen mostró un gran interés en cuanto a su participación en esta investigación accediendo incluso, pese a su situación personal como madre de una gran familia de cuatro hijos, a realizar estas entrevistas en días festivos. Las entrevistas a Carmen se realizaron en una cafetería cerca de su lugar de residencia, en una ciudad capital de provincia, en la que se procuró predominase un ambiente relajado y tranquilo.

Para iniciar la entrevista pedimos a Carmen que hiciese una presentación que nos sirviese para contextualizar su situación personal y profesional. Así podemos resaltar, en cuanto a su formación inicial, que realizó la titulación de maestra especialista en Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación en la promoción 2005/2008 de la Universidad de Granada a la vez que alternaba estos estudios con los profesionales de piano en el Conservatorio Superior de Música también de Granada. Accedió al cuerpo de maestros a través del procedimiento selectivo convocado en el año 2009 en la Comunidad Autónoma de Andalucía superándolo pero sin obtener plaza. En este mismo año, y como consecuencia de haber obtenido una alta puntuación fue llamada, como interina, para una sustitución de larga duración en un centro educativo alternando, desde ese momento, diferentes sustituciones y vacantes con la participación en otros procesos selectivos, todos ellos en la Comunidad Autónoma andaluza, como los de los años 2011, 2013 y 2015 en el que finalmente consiguió obtener la plaza de funcionaria de carrera. En la actualidad ejerce como maestra especialista en Educación Musical en un CEIP de la periferia de una ciudad capital de provincia.

Tengo 30 años y soy maestra especialista en Educación Musical. Actualmente estoy en comisión de servicios en un CEIP de xxx. Respecto a las oposiciones (proceso selectivo) me he presentado cuatro veces en la Comunidad Autónoma de Andalucía (2009 - 2011 - 2013 - 2015) de las cuales tres han sido en Granada y una en Almería, aprobando en todas ellas pero obteniendo plaza como funcionaria de carrera en la de 2015.

(...) Comencé a trabajar como interina en el año 2009. Conseguí una buena calificación y quedé muy bien situada en la posterior bolsa de trabajo.

Pertenezco a la promoción de magisterio de Educación Musical del 2005-2008 de la Universidad de Granada.

Al cuestionarle sobre el desarrollo cotidiano de sus clases de música pone un especial énfasis en la motivación de los alumnos como propósito y punto de partida para el inicio de las mismas. Así, estas comienzan con actividades de repaso de la sesión anterior haciendo hincapié en el repaso de la canción. A continuación, se corrigen las actividades realizadas en casa tomando nota de ellas y observando que prácticamente la mitad de la clase no suele realizar estas tareas. Observamos, que el eje de las clases se centra en la expresión vocal e instrumental partiendo desde estas actividades para el posterior desarrollo de otros aspectos como el movimiento a través de la danza y la expresión corporal, el trabajo de la lengua, el idioma e incluso realizando pequeñas investigaciones sobre aspectos relacionados con la materia impartida. Para finalizar la sesión realiza, en grupo, pequeñas interpretaciones instrumentales, normalmente con la flauta dulce, para

comprobar el grado de consecución de las mismas y poder atender de una forma más individualizada.

Este año (curso académico), entro en el aula pensando que no los voy a aburrir (a los alumnos) que esos cuarenta y cinco minutos me lo voy a pasar bien y ellos también. (...) siempre les cuento un cuento de las notas musicales; cada nota musical tiene su pequeña historia.

(...) Normalmente entro en clase y repasamos los contenidos del último día. Me gusta repasar las canciones que ya se saben para que no se les olviden y así también las mejoran (en cuanto a afinación, articulación, expresión). Pido lo que hicieron (las tareas) la semana anterior y normalmente observo que la mitad de los alumnos no lo han hecho. Como ha pasado una semana se les olvida. Tienen una libreta donde vamos reflejando los contenidos que vamos trabajando y así no se les pierde y así se yo quien lo ha hecho y quien no y, por ejemplo, en los cursos superiores que tienen que trabajar la flauta, tocamos en grupos ya que no me da tiempo a preguntar a todos y yo voy viendo quien necesita ayuda, a quien le falta destreza.

Además de trabajar la expresión instrumental con la flauta, también trabajo lo vocal; las canciones. Normalmente cojo una canción y se aprenden la melodía y después hacemos trabajo de movimiento de gestos, de baile, que busquen sobre su historia, para que también hagan un trabajo de investigación ellos, después también me centro en el estudio de los instrumentos, que lo haré en el segundo trimestre, como es bilingüe que lo hagan buscando en el idioma (...) también me cortan la programación porque me dicen... se va a trabajar el día de las lenguas, entonces tengo que preparar una clase especial para el día de las lenguas, entonces hacemos un paréntesis de lo que estábamos trabajando y hacemos actividades.

Respecto a la introducción del lenguaje musical a través de la utilización de graffías no convencionales, fundamentalmente en el primer ciclo, realiza juegos, graffías en el suelo, etc. con el fin de que los alumnos vivencien la relación espacio-temporal de los sonidos y de las notas musicales antes de introducir el pentagrama.

Este año, por ejemplo, les he pedido que pinten el pentagrama en el suelo del patio. Después, mientras unos tocan el carrillón, el xilófono otros se van colocando; hay tres grupos, unos cantan, otros tocan y otros se colocan, y entonces van rotando, después se colocan todos en el pentagrama y tiene que cantar las notas que yo voy cantando y el que se equivoque de posición eliminado (...)

En cuanto a la relación de la asignatura de música con el resto de asignaturas del currículum (interdisciplinariedad), alude a la utilización de esta, sobretodo, para el refuerzo de la asignatura de inglés ofreciéndose para trabajar desde el aula de música cualquier aspecto relacionado con las ciencias sociales, naturales, matemáticas, lengua, además de las peticiones colaborativas en temas puntuales como son la celebración de Halloween o el día de las lenguas. Así mismo, reconoce, en general, la falta de colaboración por parte de tutores para completar, a través de la música, aspectos en torno a las matemáticas, a la lengua, etc. Incluso a colaborar

en aspectos puntuales dentro de la etapa de Educación Infantil. En este sentido, argumenta la falta de planificación, en el centro, a través de proyectos globalizados que pudieran dar a la música un mayor protagonismo.

Sobretudo de inglés y de lo que me van pidiendo del centro, yo les pregunto que temática están trabajando, para que no sea algo aislado, por ejemplo si están trabajando el cuerpo humano en ciencias naturales (...) para Halloween.

(...) No hay proyectos que engloben interdisciplinariamente.

Que va, me ofrezco yo, pero en general están tan liados que se les olvida, también me paso por infantil, que como no tienen música, me ofrezco y ayudo a los maestros a trabajar algún concepto relacionándolo con la música.

Respecto a la programación de aula y a su elaboración parte de los contenidos plasmados en la propia programación disponible en el plan de centro aunque, tal y como afirma, este documento ya existía cuando llegó al centro por lo que realiza constantes modificaciones que no termina de plasmar en el papel. Se convierte, por tanto, en una práctica basada en la experiencia y en sus propias creencias pero que no se contempla en una programación escrita. No utiliza libro de texto aunque reconoce utilizar aspectos concretos de los mismos a modo de guía o de ejemplos.

(...) Pedí la programación de música (a la dirección) y me la pasaron, la del plan de centro, aunque es verdad que yo no la estoy siguiendo.

(...) No, la modifico a diario, pero no lo contemplo por escrito, sé lo que quiero hacer pero me queda plasmarlo.

(...) No, del libro tomo ideas, pero no lo sigo, sobre todo en el primer ciclo cojo lo que el libro trabaja para yo enseñarlo, si me interesa una canción la damos y si no me interesa pues no la enseño.

Reflexionando sobre las competencias profesionales presentes en su práctica docente, afirma ser consciente de la necesidad de las mismas haciendo referencia en primer lugar a “la paciencia”, como aglutinación de aspectos pedagógicos y metodológicos relacionados con el trato a los alumnos, la motivación, empatía (ya que posee grupos de alumnos muy inquietos) y seguidamente alude a conocimientos propiamente musicales como los elementos relacionados con el propio aprendizaje del lenguaje musical (ritmo, melodía, armonía y textura) además de otros como dominar la interpretación a través de la expresión vocal e instrumental así como la utilización del cuerpo como medio de expresión y comunicación. En este punto, hace referencia a la falta de representación de muchas de estas competencias en el seno del propio proceso selectivo.

(...) Bueno, primero una paciencia infinita porque los niños no se callan ni a la de tres. Saber el lenguaje musical, saber armonía, dominar la técnica vocal, tocar algún instrumento musical y conocer y dominar la rítmica corporal.

(...) Sobre todos estos aspectos... luego llega la oposición y no aparecen en las pruebas.

En las clases para dar el lenguaje musical, necesitas conocimientos de lenguaje musical si no, no pueden tocar canciones, si no las puedes tocar tú, no pueden aprenderlas ellos y en instrumental también, yo uso la flauta y también utilizo el piano y guitarra también, y la voz también es importante, tener una voz que pueda servirles a los niños, y tienes que saber cantar, además en primaria la base es la voz, y si no sabes utilizarla es complicado.

En cuanto a la relación entre la asignatura, su enfoque competencial y su correlación con la vida diaria utiliza la propia canción como elemento interdisciplinar y transversal de forma que permita a los alumnos trabajar en grupo socializándose y participando para un fin común, además de utilizar la propia temática de la canción para el trabajo transversal y social.

En el ámbito musical, se pueden trabajar esas competencias relacionándolas con la vida diaria, yo intento eso, busco canciones que les gusten y que después en el día a día no les resulte una cosa extraña, también los pongo en grupos y así aprenden a hacer algo juntos, cada día tiene que venir algún alumno a cantar en clase y ellos mismos se ofrecen voluntarios.

Cuestionada sobre el sentido y finalidad del propio proceso selectivo, manifiesta la necesidad de establecer algún sistema, aunque no sea el mejor, para dirimir y seleccionar los candidatos. Así, en cuanto al orden de las pruebas, afirma no encontrarlo mal ya que al ser la primera prueba (escrita) la más opaca, en el sentido de que no se sabe a quién pertenece el examen o no ver físicamente al opositor, puede convertirse en la más objetiva y en la que menos influyen aspectos personales asumiendo un carácter eliminatorio. Señala, como aspecto negativo, el hecho de no poder aportar, a lo largo del proceso, ningún tipo de instrumento para la interpretación libre incluso con aportaciones personales en este sentido.

El orden de las pruebas, primero teoría, luego práctica y después defensas no está mal, a mí no me parece mal, porque realmente la primera prueba es la más objetiva, porque tú no ves a nadie, el examen no sabes de quien es, entonces ahí es un poco eliminatoria.

Es verdad, que yo he echado en falta, que no te dejan tocar instrumentos, y yo pienso que un maestro que toque instrumentos gana mucho, que me dejen aportar más, por eso, en la oposición eso no le veo sentido. Si no hay prueba instrumental como voy a demostrar que puedo interpretar en directo y enseñar desde los conocimientos musicales.

En cuanto al desarrollo de la primera prueba (examen escrito), es entendida como una prueba técnica de demostración de conocimientos que todo maestro debe tener y donde se hace referencia a diversos aspectos epistemológicos en el seno de la propia Educación Musical como los relativos a los elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía, armonía, etc.) y a otros de carácter más general y referentes al conocimiento de aspectos psicológicos y pedagógicos. En este sentido, refiere la simplicidad de alguno de los temas diseñados para esta prueba debiendo

realizarse, en su opinión, una revisión de los contenidos del temario que incluyese un mayor desarrollo de los aspectos evolutivos de los alumnos ante la música, etc.

(...) La parte de legislación tienes que conocerla como maestro y las diferentes pedagogías, aspectos musicales como el ritmo, armonía, melodía. (...) pues eso lo tiene que saber un maestro, es una manera de demostrar que los conocimientos básicos de un maestro los tiene. Es decir, forma parte de unos conocimientos básicos que debe tener el futuro maestro y algunos muy básicos, la parte de armonía y modulación me resultó muy sencillos.

Los temas en sí, no son muy extensos. Quizás aspectos relacionados con el niño en sí. Cómo es el niño ante la música. O incluso una parte común del temario que haga referencia a los aspectos evolutivos. Se habla mucho del canto, de la melodía, pero mi sensación es que falta eso trasladado al aula, cómo es un niño ante la música.

Sobre cuáles son sus creencias a cerca de la corrección de esta prueba por parte del tribunal afirma haber escuchado comentarios, por parte incluso de miembros de tribunal de otras convocatorias, donde se da una visión un tanto caótica del propio procedimiento en el que las condiciones son claramente deficientes en cuanto a horarios y condiciones de trabajo (jornadas excesivamente largas, calor excesivo y sin medios para mitigarlo, falta de acuerdo entre los propios miembros) aparte de señalar la propia legitimidad y preparación del tribunal como supervisores y evaluadores del proceso. Se hace una alusión expresa a la falta de preparación de los propios miembros del tribunal (al menos en cuanto a conocimientos).

(...) Creo que eso es caótico. A mí, todos los que han pertenecido a tribunal me han dicho que repetir se lo pensarían, lo pasan fatal, unas condiciones de calor horribles desde las nueve de la mañana a las nueve de la noche corrigiendo, no se ponen muchas veces de acuerdo entre ellos, yo creo que en la corrección hay algo que falla, aparte cuesta mucho que te corrija un maestro al menos si te corrige un Doctor que sabe más que tú, lo entiendes, pero que te corrija un maestro, sí que tiene más experiencia pero... cuesta un poco.

Mi sensación es que es muy subjetivo, como no hay un temario común, al final es a gusto del tribunal.

(...) Creo que por lo menos tendrían que tener una formación, igual que nos formamos para examinarnos en unas oposiciones, el que examine tiene que estar formado para examinar, por lo menos un tiempo o un curso de cómo tienes que evaluar, yo he llegado a tribunales que nos decían... ¿podemos tocar instrumentos? y contestaban, no sabemos, ¿podemos escribir la partitura?, no sabemos y discutir entre ellos porque no se ponían de acuerdo con lo que pueden hacer... y el último fue caótico, de decir ¡¡quiénes nos van a examinar!!

En cuanto al desarrollo de la parte práctica, dentro de esta primera prueba, defiende la necesidad de que los aspirantes estén muy preparados competencialmente en cuanto a destrezas musicales como leer rítmicamente una partitura, armonizar canciones, lectura entonada, instrumentación, etc.

Defendiendo así la necesidad de que exista una prueba práctica en este sentido que demuestre que se dominan las destrezas musicales en los ámbitos vocal e instrumental argumentando que las actuales son demasiado sencillas.

Sí, pero sobre todo que sea una prueba que realmente evalúe que el que se está examinando sepa y domine la música, que sepa leer una partitura, que sabe manejar un instrumento o su voz en condiciones, eso es lo que yo veo que carece esta prueba, no hay una prueba que pueda decir esta persona domina la música, no que es músico, sino que domina la música en alguno de sus ámbitos. (instrumental o vocal).

Quieren averiguar si sabes música, y para mí que vengo del conservatorio me resultan pruebas muy fáciles (...) sí tengo el grado medio por eso creo que con esas pruebas no demuestras que domines la música.

En cuanto al desarrollo de la segunda prueba (defensa de una programación y exposición de una unidad didáctica), Carmen reflexiona sobre la relación entre esta y su desarrollo en el aula al concebirse como la situación más similar entre estas y el momento de la oposición en el que puedes demostrar como llevar a cabo tu propuesta docente. En este sentido, se hace hincapié en si ha podido observar que, a lo largo de esas cuatro oposiciones en las que ha participado, ha ido ganando experiencia profesional y por tanto le ha permitido obtener mejores resultados o por el contrario no ha sido así, afirmando a este aspecto como la primera vez fue en la que mejor nota obtuvo, precisamente por la alta motivación e interés que presentó siendo estos aspectos menores conforme avanzaban las convocatorias. También refleja especial interés al hecho de haber podido poner en práctica en diferentes centros educativos las unidades didácticas que tenía preparadas para el proceso selectivo de manera que ha podido ver su adecuación real al aula y la importancia, en su caso, del seguimiento por parte del preparador de oposición.

(...) También es importante, es como una propuesta de aula, como lo más parecido al aula, es la manera que tú puedes demostrar que puedes enseñar a un niño, que tú puedes llevarlo a cabo.

No, de hecho el primero que hice me salió increíblemente bien y aprobé sin plaza y no tenía ninguna experiencia laboral, iba sin ningún nervio porque no iba a perder nada, la parte teórica muy bien y la práctica como no la había hecho nunca, me bajo la nota. En las siguientes oposiciones mejoré la parte práctica.

No, no significativamente, la vez que saqué mejor nota fue cuando alguien (preparador) me orientó y preparó. (...) lo que si he visto, es que todas esas unidades didácticas las he llevado a cabo en el aula, entonces sí me ha ayudado porque me he aprendido las canciones, los juegos... en el aula todo eso que yo he programado lo he llevado a cabo y lo he ido mejorando y sí es verdad que me ha ayudado.

Como ya mencionaba anteriormente, se hace referencia a los factores externos e internos como condicionantes claros del propio desarrollo de las pruebas, tanto en la prueba escrita como en la prueba oral, donde se percibe la posible desigualdad que se produce (en las percepciones de los miembros del tribunal) al corregir exámenes durante un horario demasiado extenso, en unas

fechas poco idóneas y entre las exposiciones realizadas a primera hora de la mañana o incluso en los primeros días de oposición frente a las realizadas a última hora o en los últimos días. En el caso de Carmen, además, se puede establecer una comparación entre distintos procesos selectivos al haber opositado en cuatro ocasiones y con casuísticas diferentes.

(...) En general todos han tenido muy buena actitud, excepto uno, que me tocó a las ocho de la tarde y era la última y tenían todos unas ganas de irse increíble y había una sensación en ellos de cansancio y mala actitud de mirar a otro lado, de pie uno... no sé, no me gustó.

Sí, yo creo que sí, (repercutió en mi nota esa actitud) aún así no saque muy mala nota, pero me quedé en blanco.

Sí, pero también depende. También me tocó en una anterior vez a las 4 de la tarde y no me fue mal. Mostraron reciprocidad.

Una vez superado el proceso selectivo, ya dentro de un centro escolar, se inicia la denominada fase de prácticas donde el aspirante en condición de funcionario en prácticas debe interactuar en un aula real y en el seno de un equipo docente, debiendo superar unos cursos específicos de formación y unos controles realizados a través de la inspección educativa. Sobre estos cursos, obligatorios en esta fase práctica, Carmen afirma que le parecieron muy vanos (no le aportaron nada) dividiéndose la realización de estos en partes presenciales en el CEP (centro de profesores) y partes online para poder realizar desde casa. Concretamente, este último parece ser el que mejor organizado y programado se encontraba, ya que presentaba actividades a su juicio interesantes basadas en el desarrollo de una serie de temas que tenía que ir visualizando progresivamente sobre funcionamiento del centro, organización escolar, legislación educativa, relación del docente con los padres de alumnos, y de carácter muy general sin entrar en la especificidad de las actuales especialidades frente al presencial basado en la presentación de una serie de experiencias por parte de maestros en ejercicio y que Carmen lo percibe como una pérdida de tiempo. Incluso, existía un proceso de evaluación consistente en, por un lado, la constatación de la asistencia y participación en los mismos, y por otro, mandar una serie de resúmenes a un tutor que se encargaba de corregir.

(...) No me gustaron, no me aportaron nada, excepto el que era online.

Había dos cursos, uno online, que desde mi punto de vista estaba muy bien organizado y programado y eran actividades interesantes y el otro era presencial y fue una pérdida de tiempo, no me pareció gran cosa y otro que no pude ir y me hicieron hacer un trabajo que era leer un texto y hacer un resumen, que no me gustó nada.

El contenido de ese curso presencial que era sobre experiencias de diferentes maestros, no me aportó mucho la verdad.

Luego, en la parte online había una serie de temas que ibas abriendo progresivamente y a mí sí me gustó, me resultó interesante, uno

era de la relación del maestro con los padres... no eran desde el punto de vista de la música, eran generalistas.

(...) Sí, aunque no me acuerdo mucho, recuerdo que me llamó la atención, porque en un momento tienes que mandar un trabajo escrito al profesor y recuerdo que se lo leyó, había un seguimiento por un tutor, eran cuestiones sobre los padres, otro buscar recursos en internet...

Sí. esos cursos eran obligatorios y se valoraba la asistencia y la participación.

Además de la realización de estos cursos obligatorios, esta fase práctica contempla el seguimiento por parte de un tutor (suele ser un maestro del centro educativo) el cual tiene la función de supervisar la labor docente aportando sugerencias y supervisando el día a día.

Luego tuve un seguimiento e informe por parte de un tutor/a del centro pero no me hizo ninguna prueba, ni observación especial.

(...) Más que aportaciones me decía lo que tenía que presentar, tenía que presentar una memoria y una propuesta educativa, yo se la enseñaba, le preguntaba que le parecía, ella me lo leía y me decía que me faltaba o aconsejaba.

Ese trabajo escrito lo revisaba mi tutora y lo corregía el inspector.

Así mismo, Carmen, como funcionaria en prácticas, estaba obligada a presentar una programación y memoria del curso académico que fue evaluada por el inspector educativo de referencia. Aspecto que conlleva, para su seguimiento, la visita y evaluación de este en el propio contexto escolar. En concreto, Carmen recibió tres visitas por parte del inspector de referencia una inicial, en la que se presentó y dio ánimo enfatizando en que no había ninguna intención de suspender y dos de seguimiento en los que se realizó una percepción en cuanto al desarrollo de la propia clase y de los documentos que debe tener el maestro en el día a día como diario de clase, seguimiento de la programación, actividades a realizar, etc. En concreto, muestra la buena predisposición de este inspector y la poca importancia generalizada que se le otorgó a la asignatura de música en particular.

Tuve tres (visitas del inspector) a lo largo de cuatro meses, una inicial y dos después.

La primera fue de presentación y me dio ánimo, que no me preocupara, que él tenía buena intención de aprobar, y después entró a una clase, que por cierto era la más mala (en cuanto a comportamiento) y se puso en un lado y me vio (...) yo avisé a los niños para que se portaran bien, a los niños les dio igual, al revés, fue caótica.

(...) Me dijo muy bien, sigue así...

En las siguientes me pidió documentos, que documentos utilizas tú en la clase, que si hacía exámenes a los niños, como los hacía... no estuvo más de un cuarto de hora.

No, el daba por hecho que lo iba a hacer bien... creo que tenía otra predisposición con la música, sin embargo, con otras compañeras, que tenían este inspector, fue más duro, y yo creo que al ser de música. También valoró positivamente que no utilizase libro de texto.

Para concluir y respecto a la valoración global del propio proceso de prácticas se le cuestionó si piensa o ha experimentado, en su propia experiencia, que pueda ocurrir que una persona aprobando el proceso selectivo no tenga las capacidades, competencias para trabajar en el día a día dentro de clase afirmando que, aun pudiendo ocurrir, esas competencias se pueden adquirir a través de la práctica por lo que esta es esencial en la profesión docente.

Yo creo que la mayoría (de los opositores) las tenemos (competencias), pero es verdad que puede ocurrir. Esas competencias se desarrollan con la práctica y se pueden adquirir y aprender.

Creo que sería bueno, que en la titulación de magisterio, se hiciese hincapié en más prácticas o que sean de más calidad. Creo que faltan prácticas, y lo que se estudia llevarlo a la práctica, creo que debería haber más relación entre la carrera y los colegios, por eso pienso que he aprendido más en la oposición que en la carrera.

III.1.1.8. Informe descriptivo de la entrevista realizada a Ana.

Ficha de identificación personal

Pseudónimo	Ana
Sexo	Mujer
Edad	39 años
Experiencia docente en el cuerpo de maestros	5 meses
Experiencia docente como maestro de Educación Musical	5 meses
Rol en la investigación	Interina con poco tiempo de servicio
Formación Reglada	Maestra especialista Educación Musical

Las entrevistas a Ana se realizaron en una ciudad intermedia entre su ciudad de trabajo actual en la provincia de Cádiz y su ciudad de residencia habitual al norte de la provincia de Granada. Tras concertaciones previas Ana mostró un gran interés por participar en esta investigación y colaborar en la misma. Así, procurando un ambiente apacible y tranquilo pedimos a Ana que realizase una presentación personal pudiendo observarse que estudió en la facultad de Ciencias de la Educación de Algeciras (Cádiz) en la promoción 2007–2010. Transcurridos estos estudios no se planteó iniciar su incursión en el mundo laboral. Madre de dos hijas, inicia la preparación de oposiciones en el año 2014 participando por primera vez en el proceso selectivo de 2015 en la especialidad de Educación Musical en la Comunidad Autónoma de Andalucía, superándolo pero sin obtener plaza. En la actualidad forma parte del cuerpo de maestros (interina con poco tiempo de servicio) y se encuentra preparando la oposición de 2017 para acceder al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Musical.

Estudié Magisterio en la especialidad de Educación Musical en la Universidad de Cádiz (Algeciras) y pertenezco a la promoción 2007-2010. No me he llegado a presentar a una oposición hasta la convocatoria de 2015 en Andalucía, superándola pero sin obtener plaza. Actualmente soy maestra de Educación Musical interina con muy poco tiempo de servicio (cinco meses).

Al cuestionarle sobre el día a día en clase de música podemos observar como Ana, pese a haber trabajado durante un período corto de tiempo, ha realizado varias sustituciones en diferentes centros educativos de la Comunidad Autónoma andaluza. Como principal dificultad, en el desempeño de su labor docente, narra que en estas sustituciones debe adaptarse a las pautas metodológicas y curriculares ya establecidas por los titulares a los que sustituye por lo que en algunos casos no resulta fácil seguir la propia programación establecida o en otros, ni siquiera existe físicamente debiendo recurrir a la utilización de recursos personales adquiridos a lo largo de la propia titulación o a la improvisación a través de canciones, recursos instrumentales, etc. Respecto al uso del libro de texto, como nexo de unión y continuidad ante este tipo de situaciones, indica que en algunos casos tampoco se utiliza o incluso faltan materiales básicos como los cd's de apoyo. También argumenta, como dificultad añadida, la insuficiencia horaria que supone la actual carga lectiva al impartirse la clase de música de forma semanal en una única sesión de 45 minutos lo cual conlleva a una actitud de los alumnos ante la clase de música que no siempre es la más adecuada y que en muchos casos es distinta ante otras asignaturas como matemáticas, lengua o inglés.

(...) La chica (maestra) a la que estoy sustituyendo no ha dejado programación y yo soy la segunda sustituta (sustituta de sustituta) por lo que es difícil seguir una línea de trabajo.

En cuanto al libro de texto sí existe pero nadie lo ha seguido. Y además la editorial no ha dejado los cd's para las audiciones y actividades.

No da tiempo a impartir los contenidos con las actuales sesiones de 45 minutos, mientras se desplazan los alumnos se quedan en clases de 30 minutos (...)

Lo que sí es verdad, es que no se lo toman en serio. Llegan a la clase de música como si fuera una asignatura que aprueba todo el mundo y que no tiene importancia. Yo noto que no le ponen la misma seriedad que a matemáticas o a lengua. Como tutora lo he podido comprobar, llegan a música como el alargamiento del recreo, entonces entre que vienen del recreo y se lo toman a guasa, es difícilísimo poder dar una clase de música. Y siempre ponen la clase de música después del recreo.

Ante estas dificultades surge su capacidad de adaptación, reestructurando y adaptando los contenidos a las diferentes situaciones de aula y creando, por tanto, una nueva línea de actuación que toma, como punto de partida, los propios intereses de los alumnos junto con los diferentes ámbitos de la Educación Musical en el currículum de Educación Primaria como son la expresión vocal e instrumental, el lenguaje musical, la audición, etc.

(...) Como a los alumnos les gusta tanto tocar instrumentos y se nota que no han tocado instrumentos de aula nunca, pues entonces lo que estoy haciendo es adaptar pequeñas partituras sencillas a los instrumentos del aula intentando que manipulen y experimenten con esos instrumentos. Tampoco conocen el lenguaje musical por lo que utilizo colores asociadas al nombre de las notas.

(...) Por lo que he tomado la decisión de trabajar a través de la expresión instrumental. También trabajo las cualidades del sonido, onomatopeyas con diferentes sonidos del entorno, de animales (...)

(...) Otra dificultad es la enseñanza de la flauta en 3º curso, pienso que es muy prematura ya que no conocen las notas y los elementos del lenguaje musical. Se puede hacer más música con los instrumentos de clase.

En esta línea, cuestionamos cómo sería su propia programación de aula (en el hipotético caso de permanecer de forma anual en el mismo centro) destacando que Ana parte de un concepto muy claro sobre la utilidad de la programación como una herramienta útil donde debe quedar claro qué se va a impartir y como. Igualmente, afirma que parte de la elaboración de una programación general de centro que va concretando de forma muy abierta, individualizada a las necesidades de los alumnos. Sin embargo, se afirma que este tipo de programación abierta e individualizada provoca que con frecuencia se impartan contenidos que no se habían planteado previamente y que surgen como consecuencia de la adaptación a los propios alumnos.

(...) No, no, yo creo que me centraría, según el curriculum, reduciría los contenidos muchísimo, no se exactamente cuanto porque no tengo experiencia, pero reduciría y me quedaría con lo que yo creo que es esencial, como por ejemplo, que los niños conozcan que tipo de compás es, que figura entra dentro de cada compás y le daría compases en blanco y que sepan utilizar la figura y posiblemente les enseñaría expresión vocal y relajación, porque creo que los niños lo necesitan y además en los centros que he estado, ponen la clase de música después del recreo, que es cuando los niños llegan eufóricos y además que la música les supone evadirse de las otras asignaturas, es casi imposible, si no empiezas con relajación a

poder mantener una clase de música y si encima el aula tiene niños con dificultades, entonces peor todavía.

Respecto a la relación de la Educación Musical con otras áreas del currículum Ana observa que está patente en contenidos relacionados con las matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lengua, etc.

Pues, por ejemplo; el otro día estuvimos aprendiendo una canción relacionada con la primavera y cogí esa canción porque unos días antes habíamos estado visitando un vivero y estuvieron aprendiendo sobre las plantas aromáticas por lo que relacionamos los aspectos de la canción con esta visita.

(...) Entonces la leemos (la partitura) y si hay alguna palabra que no entiendan, la buscamos, vemos si está relacionada con otra asignatura, si lo han dado o no, cosas así, y entonces la cantamos, porque si no... no da tiempo. Algunos días si la canción tiene un pulso fácil de identificar, entonces hemos ido marcando el pulso, también les doy claves (instrumentos) y con ellas iban marcando el pulso y a la vez la cantaban.

Ahora, en matemáticas hemos dado la geometría y los planos geométricos y hemos realizado una actividad donde les preparé una ficha en la que hablábamos de pintores que trabajaban a través de figuras geométricas. En concreto Kandinsky. En música vamos a escuchar música expresionista. Relacionando así música, matemáticas, arte y búsqueda de información.

Cuestionada sobre la relación existente entre el propio proceso de selección docente (oposiciones) y las necesidades reales del aula, Ana, manifiesta que no existe una relación clara entre las pruebas. Aún así, entiende que en la segunda prueba es donde se establece el mayor número de conexiones (al defenderse una unidad didáctica de forma oral se establece un paralelismo entre la exposición y la escuela). La primera prueba (escrita) representa una reproducción de contenidos teóricos que, aparentemente, pueden no tener relación directa con la escuela proponiendo que deberían modificarse algunos contenidos del temario como, por ejemplo, los relacionados con la modulación y la armonía e incluso añadiendo más aspectos prácticos.

No... no tiene nada que ver; quizás la segunda prueba (oral) defensa de la propuesta didáctica puede parecerse algo más aunque en la práctica diaria no se puede mantener esa linealidad. En la propuesta se menciona todo, enumeras todo, dices todo y en clase hay cosas que te tienes que saltar porque no da tiempo. respecto al teórico (primera prueba) no se aplica a una clase aunque sí que tienes que tener esos conocimientos. Pero eso no se pone en práctica en una clase.

(...) (Los contenidos del temario teórico) tienen relación pero no todo el temario, hay temas que mantendría pero hay otros que no. Añadiría más aspectos sobre didáctica. Armonía más enfocada al colegio sobre todo como armonizar canciones sencillas para el colegio. El tema de modulación también lo quitaría, no es práctico.

Respecto a la realización de la primera prueba (prueba escrita) Ana la concibe como una prueba de demostración técnica de conocimientos

reconociendo, que tal y como se desarrolla la prueba en la actualidad, no es ni objetiva, ni concluyente, ni demuestra los conocimientos reales del opositor ya que puede darse el caso de personas que solamente hayan estudiado unos pocos temas, coincidiendo que caiga uno de esos o la situación contraria personas que han estudiado la mayor parte del temario y, sin embargo, no les cae ninguno de esos temas no garantizándose así, que el alumno que obtiene una mejor calificación sea el alumno que más conocimientos posee y a la inversa.

(...) Respecto a la primera prueba se concibe como una criba donde te lo sabes o no te lo sabes, pudiendo ser una prueba de demostración técnica de conocimientos dándose el caso de que uno puede saberse solamente dos temas y tocarle uno de ellos por lo que ya se lo sabe y otro que sí se ha estudiado todo puede sacar una menor nota y a lo mejor tiene más conocimientos.

Para la prueba de conocimientos prácticos, específicamente musicales, Ana apunta la posibilidad de que estos supuestos (propuesta didáctica) fuesen lo más reales posibles señalando incluso la posibilidad de que se realizasen en un aula real, con alumnos, de manera que se pudiesen mostrar y valorar las aptitudes y competencias del opositor ante estos.

Creo que los casos prácticos deben ser reales (no con ejemplos escritos) por ejemplo; en un colegio real durante un cierto tiempo. Creo que por muy bien que te aprendas los 25 temas o te estudies la didáctica y la defensa de la programación lo más difícil es ponerse delante de una clase y saber defenderte, sacar tus recursos y defenderte. Añadiría algo relacionado con eso.

En cuanto al desarrollo de la segunda prueba (defensa de la programación y exposición oral de una unidad didáctica), Ana encuentra una mayor relación con el desarrollo real, en el aula, enfatizando la importancia de tener cierto contacto, experiencia previa con los alumnos, para realizar una buena defensa de programación y propuesta didáctica. El conocimiento del marco legislativo en el que se desarrolla esta segunda prueba es fundamental destacando así las dificultades que encuentran los opositores al tener que adaptar todos los contenidos en épocas de cambios legislativos como en la actual transición LOE – LOMCE.

En la defensa de la programación sí se observa una mayor relación con el aula (escuela) aunque hasta que no estás en el aula no sabes realmente como es.

La propuesta didáctica te la aprendes de memoria y se la sueltas al tribunal, el acompañamiento instrumental, la respiración... pero no se puede poner en práctica.

Si te has presentado con una determinada legislación debes cambiar todos los aspectos (actual cambio normativo LOE – LOMCE).

También, se hace referencia a los factores externos e internos como condicionantes claros del propio desarrollo de las pruebas, fundamentalmente en la prueba oral, donde percibe la posible desigualdad que se puede producir (en las

percepciones, y por tanto calificaciones, de los miembros del tribunal) entre las exposiciones realizadas a primera hora de la mañana o incluso en los primeros días de oposición frente a las realizadas a última hora o en los últimos días. Así, incluso manifiesta que los miembros del tribunal pueden establecer comparaciones entre las propias exposiciones de los alumnos de manera que los primeros en exponer no pueden ser comparados pero sí los restantes influyendo así, no solamente el día de actuación sino, también el orden.

(...) En la parte oral no creo que sea igual examinarse el primero del día o el último (a última hora) y tampoco el primer día de oposición o el último. Los primeros en examinarse tienen una mayor atención por parte del tribunal, creo, conforme avanzan los días va bajando la atención y la predisposición (...) Con el primero (primera exposición) no existe comparación pero conforme avanza sí puede haber comparaciones.

Una vez superado el proceso selectivo comienza la denominada fase práctica donde Ana ve muy necesario el contacto con el centro aunque, argumenta, ya no está el tribunal para valorar su actuación (sí otros miembros como tutores o inspección educativa) y este aspecto sería fundamental dentro del proceso. Así, entiende que cualquier persona que supera el proceso selectivo (incluso las que hayan podido obtener una máxima calificación) no está preparada para la docencia real, por lo que este período es fundamental como parte de esa preparación concreta. Añade así, la importancia del aprendizaje de experiencias y la superación de dificultades como la mejor forma para aprender la profesión docente.

Sí, pero no está allí el tribunal. Me imagino que tienes que superar una evaluación por parte del inspector y el profesor tutor pero no están toda la jornada laboral orientándote, sugiriéndote (...) pienso que una persona que aprueba las oposiciones no está preparada para estar en un colegio por lo que debe tener una preparación concreta a través de la práctica y de la experiencia. Trabajando es como realmente se aprende y superando diferentes cosas de todo tipo aprendiendo a como afrontar una clase de música. Incluso sacando un diez en la oposición no se está preparado.

Respecto a la valoración global del propio proceso de selección docente (oposición), esta es positiva ya que la asocia a su propio éxito en el mismo destacando, como otros aspectos a tener en cuenta, las dificultades personales que se deben superar a lo largo de la preparación. Así, se hace referencia a las circunstancias que rodean al opositor como factores fundamentales que intervienen en el propio desarrollo del proceso destacando aspectos personales (situación familiar), económicos e incluso momentos de gran desmotivación entre otros.

Sí, me resultó muy positiva porque el resultado fue positivo. A pesar de haber llegado a plantearme durante la preparación abandonar ahora me alegro muchísimo de no haberlo hecho. El proceso es muy duro y todo el mundo no tenemos el mismo tiempo y las mismas circunstancias personales. En los nervios influye también la necesidad de trabajo y la necesidad económica.

En cuanto a como afrontará una nueva participación en el proceso selectivo, ahora que ya es interina y tiene cierta experiencia, destaca una mayor autoconfianza en sí misma y en sus posibilidades así como en la convicción de que su exposición y propuesta didáctica será mucho más realista en cuanto a las actividades propuestas y su relación con las necesidades de los alumnos y sobre todo hará hincapié en que el tribunal perciba esta experiencia.

Creo que la parte teórica se afrontará de la misma manera, pero la parte de exposición oral será diferente porque tendré más en cuenta aspectos importantes y lo reforzaré ante el tribunal. También quitaría otras como por ejemplo "las fases para aprender una canción" buscando ejemplos más reales y concretos. Al tener experiencia delante de los niños la actitud será diferente e incluso la defensa de la programación también se verá favorecida por la propia experiencia.

La actitud es diferente y el tribunal se da cuenta de esas habilidades, vocabulario, propios de personas con experiencia. Valorándose las capacidades, esfuerzo de cada persona.

III.1.1.9. Análisis descriptivo de la entrevista realizada a Elena.

Ficha de identificación personal

Pseudónimo	Elena
Sexo	Mujer
Edad	27 años
Experiencia docente en el cuerpo de maestros	No tiene experiencia
Experiencia docente como maestra de Educación Musical	No tiene experiencia
Rol en la investigación	Opositores que han participado, al menos, en un proceso selectivo como aspirante pero aún no tienen experiencia profesional.
Formación Reglada	Maestra especialista Educación Musical

Elena es una chica de 27 años. Participó en el procedimiento selectivo de maestros de Educación Musical del año 2015 en la Comunidad Autónoma de Andalucía obteniendo una calificación final de 5,5 lo cual, aún habiendo aprobado y accediendo a la bolsa de trabajo, no le ha permitido llegar a trabajar como interina. En la actualidad se encuentra preparando la oposición de 2017 para acceder al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Musical.

Las entrevistas a Elena se realizaron en una ciudad, capital de provincia, muy cerca de su residencia habitual en la provincia de Granada. Tras una concertación previa Elena mostró un gran interés por participar en esta investigación y colaborar en la misma. Así, procurando un ambiente apacible y tranquilo pedimos a Elena que realizase una presentación personal pudiendo observarse que durante su formación inicial compaginó los estudios de Bachillerato con las enseñanzas profesionales de música, en concreto, en la especialidad de piano. A continuación estudió Magisterio en la especialidad de Educación Musical en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Granada en la promoción (2007-2010). Transcurridos estos estudios no se planteó iniciar su incursión en el mundo laboral prosiguiendo con los estudios de Psicopedagogía y la realización de un máster (ciencias sociales) en la misma Universidad. Inicia la preparación de oposiciones en el año 2014 participando por primera vez en el proceso selectivo de 2015 en la especialidad de Educación Musical en la Comunidad Autónoma de Andalucía, superándolo, pero sin obtener plaza y con una calificación que no le ha permitido aún acceder al cuerpo de interinos.

Estudí Magisterio en la especialidad de Educación Musical en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Granada y pertenezco a la promoción 2007-2010. A continuación proseguí mis estudios con la titulación de Psicopedagogía, también en esta facultad, y además hice también un máster de la rama de ciencias sociales.

No me he llegado a presentar a una oposición hasta la convocatoria de 2015 en la comunidad autónoma de Andalucía. Actualmente me encuentro en fase de preparación para la convocatoria de 2017.

Al cuestionarle sobre sus vivencias, respecto a su formación inicial, como maestra de Educación Musical hace referencia a su carácter vocacional en cuanto al ámbito de la enseñanza se refiere, a las asignaturas específicas de la especialidad y a su enfoque didáctico como las que más huella le han marcado siendo éstas, además, las más significativas en el desarrollo de la titulación.

(...) Yo estudie música (la especialidad de Educación Musical) porque quería aprender a enseñar música, porque siempre he estudiado música desde pequeña y es algo que siempre, lo que una aprende pues lo quiere enseñar. Y la mejor manera de hacerlo era haciendo magisterio.

(...) La parte didáctica, la manera de enseñar sobre todo el lenguaje musical y en general las asignaturas de la especialidad, de manera que los niños adquieren los contenidos sin saber que los están aprendiendo, eso es lo que me gustaba la didáctica de la música. Formación rítmica y danza me gustaba mucho, en el tema de cómo aprender los contenidos musicales.

Observamos que realiza una especial distinción entre las asignaturas específicas de especialidad y las asignaturas comunes a otros planes de estudios. De esta manera relaciona un enfoque más práctico, participativo y didáctico con las específicas de especialidad como lenguaje musical, formación vocal e instrumental, formación rítmica y danza frente a un enfoque mucho más teórico, estático en las asignaturas comunes (psicología de la educación, organización del centro escolar, etc.).

En general, de las asignaturas de música porque había como más movimiento en clase... las demás era como más... sentarse y más memorizar.

(...) Sí, había de todo eso, dependían del profesor y de la asignatura por ejemplo; en lenguaje musical el aprendizaje era memorístico; en entonación rítmica y danza pues eran mucho más dinámicas, tenían la teoría, pero también tenían mucha práctica, la formación instrumental y las agrupaciones vocales también tenía mucha práctica, lo aprendíamos con la práctica, aunque teníamos asignaturas más teóricas.

Respecto a los contenidos que cree que van a definir su labor docente, argumenta que estos deben girar en torno a la formación auditiva, la capacidad rítmica, la coordinación motriz y el conocimiento de algún instrumento musical preferiblemente armónico (guitarra, piano)

(...) La formación auditiva, sobre todo la capacidad de observación, estar atentos a los alumnos, también la capacidad rítmica, la coordinación motriz, el manejo de algún instrumento, si puede ser armónico, mejor, para poder acompañar, sobre todo que el maestro sea capaz de llevar la clase con cualquier instrumento.

En cuanto a la relación existente entre las asignaturas propias de la especialidad de Educación Musical con otras áreas del currículum relacionadas con la didáctica de las matemáticas, ciencias sociales y naturales, lengua, etc. afirma que prácticamente es inexistente siendo necesaria una mayor presencia de aspectos prácticos y su relación con situaciones reales de aprendizaje.

Añadiría más prácticas en las asignaturas, prácticas en grupo, de hacer las actividades que vayas a hacer cuando seas maestro. ... muchas veces te decían estúdiate estos contenidos, pero se te quedaba un poco en el aire el como los vas a enseñar, para que el niño lo entienda.

(...) Y en ese sentido no se relacionaban las asignaturas con situaciones de la vida diaria... algún profesor sí que lo daba, pero de forma muy aislada.

Ya cuestionada por el propio proceso selectivo (oposición), Elena manifiesta conocer la dinámica de las pruebas en cuanto a organización, tiempos y en términos generales se siente segura y cómoda para enfrentarse a las mismas. Incluso observa coherencia entre las propias pruebas del proceso y su desarrollo manifestando la idoneidad de las mismas en cuanto a número y orden.

En cuanto a la organización, estaba todo bastante claro. Los tiempos, las preguntas, el tipo de examen... me parece que era el adecuado. Yo sabía como era el proceso.

Respecto a las pruebas de la oposición creo que existe coherencia entre ellas; por ejemplo mientras estaba desarrollando el examen escrito (elegí el tema de la melodía), a la hora de hacer el caso práctico, tenía muchos elementos comunes sobre cómo trabajar la forma melódica (en la propuesta didáctica).

El maestro debe estar preparado para desarrollar cualquier tema.

Insistiendo en este aspecto, no ve oportuno aumentar el número de pruebas ya que los opositores, en este caso, terminan exhaustos y el disminuirlas sería insuficiente para determinar los conocimientos generales de los alumnos.

(...) Más (aumentar el número de pruebas) creo que no, porque acaba uno exhausto y menos (disminuir el número de pruebas) tampoco porque es necesario hacer un tema de conocimientos para saber el desarrollo y luego la parte práctica para ver si ese maestro tiene las capacidades auditiva, sentido rítmico, etc.

En cuanto a la relación existente entre las diferentes pruebas y el trabajo real de aula, observa una falta de complementariedad que se manifiesta fundamentalmente en la primera prueba (examen escrito y supuesto práctico), el cual, parece no tener más finalidad que la demostración de contenidos teóricos. Incluso, en este sentido argumenta la necesidad de una reforma de los propios contenidos del temario teórico añadiendo más aspectos relacionados con la didáctica musical e incluso la eliminación de temas que aparentemente no tienen aplicación práctica en el aula. Sin embargo, en la segunda prueba (defensa de programación y unidad didáctica) sí se observa una mayor relación en cuanto a la práctica diaria observando, incluso, que en la propuesta de oposición siempre se amplían actividades y aspectos que no daría tiempo a realizar en un aula ordinaria.

Respecto al teórico (primera prueba), no se aplica a una clase aunque sí que tienes que tener esos conocimientos. Pero eso no se pone en práctica en una clase. (...) tiene relación pero no todo el temario, hay temas que mantendría pero hay otros que no... añadiría más aspectos sobre didáctica. Armonía más enfocada al colegio sobre todo como armonizar canciones sencillas para el colegio. El tema de modulación también lo quitaría, no es práctico.

No... no tiene nada que ver; quizás la segunda prueba (defensa de la propuesta didáctica) puede parecerse algo más aunque en la práctica diaria no se puede mantener esa linealidad. En la propuesta se menciona todo, enumeras todo, dices todo y en clase hay cosas que te tienes que saltar porque no da tiempo. Tienes que demostrar tus conocimientos, tu capacidad de motivación para desarrollar la programación y creo que se ve todo.

Cuestionada sobre el propio orden de las pruebas y respecto a la realización de la primera prueba (examen escrito y supuesto práctico) Elena opina que, en

concreto, el supuesto práctico debería realizarse en otro momento incluso en primer lugar pero siempre sin coincidir con ninguna otra prueba.

Quizá el supuesto práctico lo cambiaría de día, vendría mejor de cara al rendimiento... me refiero a días diferentes.

Yo creo que separarla en días, aunque puede ser más incomodo por el tema del desplazamiento, pero en realidad para lo que es el rendimiento de la persona, que en realidad es lo que se va a examinar, creo que si se hacen en días distintos, por ejemplo en la parte A, el primer examen se divide en dos, la parte practica y el desarrollo del tema, quizás si fuera mas positivo para el que se examina.

En cuanto a la reacción de los miembros del tribunal comenta que en todo momento están atentos e incluso llega a existir cierta interacción entre ellos y el opositor.

El tribunal fue muy atento, estaban atentos a todos los detalles y te dabas cuenta de que te estaban atendiendo... hubo interacción corporal (...) positivamente decir que el tribunal era muy cordial, agradable y lo demás (negativo) pues no...

También se hace referencia a los criterios de evaluación que maneja el tribunal. Así, manifiesta que días antes de la prueba se publican a través de internet los criterios generales de evaluación para las diferentes pruebas observándose que estos criterios los interpreta el tribunal de manera que cada miembro puede realizar una interpretación de los mismos al ser estos amplios y predisponerse a diferentes interpretaciones, dando lugar a posibles subjetividades y dependiendo, en definitiva, de la persona que está evaluando.

En los días previos al examen se dio a conocer una plantilla de los criterios de evaluación que eran los que ellos iban a seguir, pero en realidad está muy a libre albedrío, las notas son muy subjetivas en todo... y te ayudan a la hora de desarrollar tu examen, pero el contenido depende mucho de la persona que te evalúe, es decir, le parece bien o le parece mal..

(...) es decir, que aún habiendo unos criterios de evaluación, puede haber diferentes interpretaciones, no están reguladas cien por cien, la interpretación es libre.

A mí, me lo pasaron por el teléfono, exactamente no sé donde lo publicaron, aunque se supone que era para toda Andalucía los mismos, no eran por tribunales.

En este sentido, entiende que existe un amplio grado de subjetividad tanto en la percepción de las pruebas como en la corrección de las mismas. En concreto, en la primera prueba al no existir un temario oficial cada miembro del tribunal puede interpretar de forma subjetiva el contenido del examen de manera que para corregir este aspecto sugiere la posibilidad de que el examen se realizase tipo test y con un temario oficial. Ya en la segunda prueba, donde se valora más la capacitación pedagógica nos comenta que tiene la impresión de que los diferentes

miembros del tribunal corrijan en forma de espejo, es decir, evalúan en función de cómo se ven ellos mismos ante esas actividades.

Hay que desarrollar un contenido extenso y claro sí, tienes tus epígrafes, pero el personal del tribunal puede parecerle escueto porque no hay una referencia de contenidos ni para el opositor ni para el tribunal donde poder ajustarse. Existen unos epígrafes concretos pero no hay contenidos concretos. La parte del supuesto práctico es más técnica y más objetiva.

Creo que cambiar la prueba de desarrollo escrito por una de tipo test mejoraría el factor de subjetividad.

Respecto a la capacitación didáctica (Segunda prueba) también la hay (subjetividad) pero depende de la capacidad de comunicación, no hay nada establecido como criterios de evaluación y el enfoque del personal está basado en sus clases, sus vivencias y por lo tanto nos evalúan en forma de espejo (viéndose como ellos mismos darían sus clases).

Creo que el tribunal te evalúa en función de sus propias capacidades. Creo que sí porque el punto de referencia son ellos mismos, y no hay otros puntos de referencia. Eso crea un factor subjetivo creando un desfase entre lo que debe ser. Debiendo aclararse aún más.

Respecto a la valoración global, del propio proceso de selección, es ambigua ya que, por un lado, reconoce como positivo haber aprobado el proceso selectivo pero, por otro, la calificación fue baja alegando el factor de subjetividad que predomina en el conjunto del mismo y también su falta de preparación en algunas pruebas.

Bien, bueno bien porque aprobé pero mal porque no he trabajado todavía... de media final saqué 5,5.

Sí, por eso que no iba yo... me fue mejor la primera que la segunda, que la exposición oral.

En cuanto a como afrontará una nueva participación en el proceso selectivo (2017) apuesta por una mayor autoconfianza en sí misma y en sus posibilidades así como en la conveniencia de que su exposición y propuesta didáctica será más concreta y basada en la aplicación de situaciones reales muy acorde a la realización competencial.

Respecto a la preparación me prepararé específicamente en base a una serie de competencias concretas, recursos. revisaré convocatorias anteriores y en base a mis prácticas de como creo que debe ser un maestro. En la propuesta didáctica contemplaré un tipo de enseñanza basada en competencias

Claro, en todo... es fundamental relacionarlas con la vida diaria. Depende del centro, del profesor.

En otros países se entra por expediente como en países del norte donde se basa en la capacidad que tienes. Me gustaría un sistema donde se base más que en los contenidos en la capacidad para afrontar un aula.

III.1.1.10. Informe descriptivo de la entrevista realizada a Maite.

Ficha de identificación personal

Pseudónimo	Maite
Sexo	Mujer
Edad	45 años
Experiencia docente en el cuerpo de maestros	20 años
Experiencia docente como asesora de formación en CEP	2 años
Rol en la investigación	Asesora de formación (CEP)
Formación Reglada	Maestra especialista en Pedagógica Terapéutica.

Maite desempeña, en la actualidad, la labor de asesora de formación en Educación Primaria en un CEP de capital de provincia. En concreto, entre otras funciones, ha participado en el seguimiento e implementación del curso de capacitación realizado atendiendo a la *resolución de 6 de octubre de 2017, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se regula la organización de la fase de prácticas del personal seleccionado en el procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por Orden de 31 de marzo de 2017 donde se establece la composición y funciones de las comisiones de evaluación de centros y de coordinación de la fase de prácticas así como el desarrollo de las mismas.*

Las entrevistas a Maite se realizaron en su centro de trabajo. Tras concertaciones previas Maite mostró un gran interés por participar en esta investigación y colaborar en la misma. Así, procurando un ambiente apacible y tranquilo pedimos que realizase una presentación personal pudiendo observarse que estudió en la facultad de Ciencias de la Educación de Granada la titulación de Magisterio en la especialidad de Pedagogía Terapéutica ejerciendo como maestra en diferentes centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Durante este tiempo se especializó en la atención al alumnado extranjero y en dificultades de aprendizaje lo que la llevó a ocupar, en comisión de servicios, otras plazas en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria. Desde el curso 2015/2016 ocupa una de las asesorías de Educación Primaria en un centro de formación del profesorado (CEP).

He tenido destino en diferentes centros de la Comunidad Autónoma andaluza como maestra especialista en Pedagogía Terapéutica de los cuales, los últimos años 8 años, los he desarrollado por ese perfil de formación especializada que yo tenía en todo lo que es la atención al alumnado extranjero, lo que son las dificultades de aprendizaje y venía trabajando, en comisión de servicio, en IES.

“Salté la valla” y pasé a la asesoría de Educación Primaria en el ámbito del CEP. Y ya estando aquí el primer año, pues, en el concurso me dieron plaza en el IES de XXX. Pero todavía no lo conozco, ya que sigo en comisión de servicios.

Cuestionada sobre el propio proceso selectivo, en cuanto a los rasgos más característicos de este y entre sus impresiones generales comenta, con extrañeza, la diferencia que existe entre el planteamiento general de este con respecto a otros procesos selectivos como en sanidad, por ejemplo. Así, destaca el reducido número de temas en cuanto al contenido teórico (para acceder a un cuerpo B), la falta de una prueba específica con contenido legislativo y el propio desarrollo del Real Decreto de acceso al funcionariado (el cual lleva paralizado desde hace bastante tiempo).

Sí, es verdad que me extrañaba mucho la separación que hay con... por ejemplo como se accede a los puestos de otras consejerías. Por ejemplo, en mi caso, pues sí conocía lo que es el acceso en sanidad.

Y en cuanto al proceso selectivo (yo he ayudado a algunos compañeros en una academia a preparar el proceso selectivo) pues sí,

veíamos el cambio que ha tenido a partir del mismo Real Decreto de acceso al funcionariado a cómo está ahora.

Pues, cuando lo comentábamos hasta nos decían eso... que pocos temas para acceder a un cuerpo B. Cuando antes tenías el doble de temas. 50 temas. Ahora han quedado en 25.

Se ha quitado toda la parte normativa. Se ha intentado volcar en una parte práctica, en una resolución de supuestos, pero que queda a lo que el aspirante quiere exponer, más que a que el propio tribunal pueda valorar en profundidad esa capacitación.

En cuanto a la relación existente entre el propio proceso de selección docente (oposiciones) y las necesidades reales del aula, Maite apuesta por la adecuación del proceso selectivo a estas necesidades ya que, tal y como le comentan los propios miembros de tribunal, se dan casos en los que no se ajustan las capacidades expresadas por los aspirantes con el propio desarrollo del proceso.

Sí, se han quejado (compañeros miembros de tribunal) de que algunas veces pues ves una demostración muy válida por parte de algunos opositores pero que el peso del concurso no les permite acceder a la plaza, cuando sí se han identificado en esas personas muy buenas competencias docentes, pero no llegan a la plaza.

En este sentido, observa que sería fundamental un “pacto de estado” precisamente para que los acuerdos que se tomen (en relación al hecho educativo en general y al proceso selectivo en particular) perduren en el tiempo.

(...) Como está (el proceso selectivo) en un momento de tránsito, que se está alargando demasiado, parece que lo lógico sería un pacto de estado para que también permanezca bastante tiempo... pues también que se homologue eso.

Así mismo, observa como uno de los rasgos más significativos de las actuales convocatorias la falta de equidad entre las diferentes comunidades autónomas al precisar, en algunas de ellas, una acreditación lingüística en el idioma vehicular de esa comunidad lo que restringe el acceso, en este caso, a los opositores andaluces.

Algunas quejas de compañeros... pues bueno, el acceso a otras comunidades que se hace en la lengua vehicular de esa comunidad que también nos restringe, a lo mejor, a nosotros los andaluces.

No son igualitarios en absoluto para un opositor andaluz son bastantes más restringidos que para uno de Cataluña o del País Vasco. Pero que yo entiendo que ya se tenía que haber reformado el sistema de selección, pero bueno que por el momento político que tenemos que se está alargando más de lo eran los planes previstos, seguramente, a nivel ministerial. Porque es del año 97 el temario que tenemos y además reducido.

En cuanto al desarrollo del proceso selectivo, se refiere a la conveniencia de realizar pruebas de carácter más objetivo como las tipo test, de conocimientos, que

permitan adecuarse a los procedimientos que actualmente se están llevando a cabo en otras administraciones públicas.

Pruebas tipo test de 4 cuestiones como se hacen en otros servicios... Son 100 preguntas y para pasar al siguiente hay que tener 80. Que a lo mejor te hablaran de pruebas selectivas sobre marco normativo y autores porque todo lo demás ¿luego cómo se valora?

Está claro que tiene que ser un método mixto: que se valoren conocimientos técnicos de tu propia especialidad y conocimientos generales

Incluso hace referencia al MIR educativo, como otra de las opciones que habrá que poner en estudio, que aparece en algunas propuestas de carácter político, destacando que no todas las opiniones son unánimes en ese sentido.

Y sí confío en eso, en el año que, como una especie de MIR, una especie de demostración y a la vez de formación que pueda mostrar la capacitación personal. Lo que yo he oído a gente que lo defiende, más que a posturas críticas, sigue exigiendo una selección pero luego tiene que haber una capacitación posterior... porque demostrar haciendo también sería bastante valioso más que el que en una academia o con una autoformación prepare lo que le van a pedir.

Una vez superado el proceso selectivo es cuando comienza la denominada fase práctica donde Maite, en su rol de asesora de formación, ve muy necesario el contacto con el centro aunque, argumenta, ya no está el tribunal para valorar su actuación pero sí otros miembros como tutores o inspección educativa siendo este aspecto fundamental dentro del proceso. Así, entiende que cualquier persona que supera el proceso selectivo (incluso las que hayan podido obtener una máxima calificación) no están preparadas para la docencia real, por lo que este período es fundamental como parte de esa preparación concreta. En este sentido, hace referencia a la carencia de aprendizajes basados en prácticas educativas competenciales, por proyectos e incluso de tipo emocional que se observa en las facultades de educación haciendo así una referencia expresa a esta carencia en la formación inicial de los futuros maestros y que debe ser corregida por parte del CEP.

Se quejaban (los opositores seleccionados) de que en la formación inicial habían tenido bastantes asignaturas repetidas, con enfoques muy diferentes, por profesorado distinto, a lo largo de los años que habían estado formándose en la universidad, pero que luego en el trabajo didáctico con el alumnado, al verse ellos con un grupo clase veían unas carencias muy importantes. Era lo que nos demandaban a nosotros como CEP, el poder formarse en técnicas de aprendizaje cooperativo, metodología de aprendizaje basada en proyectos, en educación emocional para gestionar de una manera positiva el aula...

Enfatiza así, la importancia de esta detección de necesidades, que plantean los opositores seleccionados, para poder configurar un curso de formación en base a contenidos como: docencia (pautas metodológicas), gestión del currículum, estrategias para la mejora de resultados, integración de las TICS, donde el

aprendizaje de experiencias y la superación de dificultades se constituyen como la mejor forma para aprender la profesión docente.

Cuando el profesorado ya ha aprobado las oposiciones y hace el curso recogimos cuáles eran las demandas que ellos veían que podían necesitar. Me parecía interesante también como una detección de necesidades. Y me llamó mucho la atención sobre todo lo que era la parte de la metodología. Es donde la gran mayoría veía una carencia importante.

Maite destaca que, tal y como viene fijado en normativa, las líneas en las que debe insistir y trabajar el CEP tienen que integrarse con el Decreto y la Orden que regula el plan de formación vigente. Así, dentro de las diferentes líneas que presenta, para el profesorado novel, se destacan estos aspectos fundamentales en los que priorizar: organización, docencia, gestión emocional y desarrollo profesional. Estos aspectos, entiende Maite, son las líneas prioritarias en las que se quiere insistir, por parte de la propia administración, y que no se abordan de una forma explícita en los actuales procesos.

Entonces son esos campos de contenidos en los que se quiere insistir porque a lo mejor no se aborda tanto en el proceso selectivo y son herramientas fundamentales a desarrollar.

En este sentido, llama la atención la propia duración y estructuración del curso formativo el cual se desarrolla a través de 40 horas lectivas de las cuales 10 son presenciales y el resto online. Para Maite este aspecto se justifica, a priori y pese a su corta duración para un curso que presenta contenidos tan amplios y necesarios, como suficiente ya que precisamente los opositores en formación ya vienen de acreditar una serie de conocimientos a lo largo del propio proceso selectivo por lo que se trata de un complemento a su propia formación.

Es poco tiempo pero también tenemos que tener en cuenta que ellos acaban de acreditar que tienen una formación suficiente en el proceso selectivo, porque han tenido que aplicar esos conocimientos. Es como... Cuando yo me presenté había un bloque que era: marco legislativo. Ahora ya no. Porque es ridículo hacer formación sobre un marco legislativo cuando tú ya has pasado un proceso selectivo.

Maite, parte de la premisa de que el proceso selectivo no acaba con la “oposición” como tal, sino que continúa en este período de prácticas del cual la superación de este curso de formación es parte indispensable. De hecho, puede ocurrir que un alumno no supere esta fase lo cual no es lo habitual pero puede ocurrir. Incluso opina, que la administración es consciente de que el proceso selectivo tiene algunas carencias en cuanto a medir la habilidad real del aula y por eso se incluye esta formación específica. En este sentido, esta formación se realiza de forma complementaria al período de prácticas siendo determinante para resultar apto definitivamente en el proceso selectivo.

Está regulado pero se quiere desarrollar con más determinación, que sea en diferentes fases: una primera fase de preselección en el que habrá un cupo mayor que el número de plazas, mientras que hoy día está

muy condicionado el que aprueba el proceso selectivo y luego tiene que realizar su año en prácticas, coincide con el número de plazas. Mientras que las aproximaciones que se están intentando hacer si tenemos, como ahora se está negociando, 2.300 plazas para el cupo, a lo mejor aprobarán ese proceso 3.000 personas o más pero luego en el año de prácticas es en el que se seleccionarán los que mejor en el trabajo en el aula, desarrollen ese año.

Indagando en esta fase, tal y como está ahora mismo planteada, Maite resalta que son los propios seleccionados (en el proceso selectivo) los que detectan esa necesidad, esa falta de competencia docente en diferentes ámbitos y que se dan en situaciones reales del aula. Incluso llega a reflejar que las diferentes horas de formación que se acreditan de forma individual para la fase de concurso predomina una formación “pagada” donde no se prima la adquisición de conocimientos sino, por el contrario, la constatación de una cantidad de horas sin mayor repercusión académica.

Nosotros lo que hacemos es una ficha de recogida de demandas. ¿En qué tendrían interés en formarse? Evidentemente todavía no tienen el desarrollo profesional como para decir... dentro de todo el abanico de formación. Algunos no saben, incluso, lo que es un centro de profesorado.

A muchos, les llama la atención... porque dentro del curriculum que tienen que hacer para las oposiciones todos van con sus horas pero muchos comentan que esas horas, en algunos casos cursos de más de 100 horas, que fijate la gran carga que tienen, pues lo han hecho a través de sistemas online que les proporcionan las mismas academias más con un sentido de cubrir una necesidad que de un verdadero aprendizaje.

Indagando en las características y en los contenidos de este curso, se destaca una parte de 10 horas presenciales cuya finalidad es ir aclarando dudas fundamentalmente de los aspectos relacionados con los contenidos teóricos aportados en la parte online (estimada en 30 horas) los cuales se presentan en bloques muy definidos que responden a los 4 módulos antes mencionados y que cuentan con un tutor también online (cada 20 alumnos). Este tutor es el encargado de realizar el seguimiento del curso, de las posibles dudas, sugerencias y de retroalimentar el propio proceso formativo.

No. Yo como asesora lo que he llevado ha sido la organización de la parte presencial y otro compañero asesor de xxx ha llevado la gestión del curso online. Para la gestión del curso online, se buscan unos tutores que acompañan y ayudan al profesor que está participando en esa formación. Por eso te digo, que durante esta formación sí están bien acompañados tanto por mí en la parte presencial, que tienen mi acceso para cualquier duda, para la presentación del trabajo aquí, y el seguimiento de lo que están realizando en la parte online.

Tienen un mentor que es el que le acompaña, tienen un tutor en el centro y las tareas son revisadas siempre con el ánimo de mejora. Que se recibe un trabajo, se aporta retroalimentación: Me ha parecido bien o deberías de considerar esto. Entonces pues se trabaja mucho... y el profesorado lo ha valorado bien. Sobre todo también uno de los aspectos quizás es la atención a la diversidad que luego, pues claro, no es lo mismo

verla a nivel teórico que cuando tienes al alumno. Pues sí, nos piden bastante formación sobre cómo gestionar eso de una manera adecuada. Es lo que le suelen pedir al tutor online que tienen un seguimiento.

En cuanto a los contenidos presenciales de este curso de formación, la primera sesión es dedicada a una explicación somera sobre el propio CEP, sus funciones, funcionamiento, asesorías y la relación con los propios docentes. En sesiones posteriores se hace hincapié fundamentalmente en aspectos metodológicos, que es el aspecto más demandado, y en el que se hace referencia a lo que se está denominando actualmente como buenas prácticas educativas y que se utilizan para visualizar situaciones reales de aula que permitan su difusión e interiorización en los docentes noveles.

En la primera sesión nosotros les explicamos que esto es la casa de todos los maestros y de todo el profesorado, cuáles son nuestras funciones, qué es una asesoría de referencia y cómo participamos en los centros y la gran mayoría no conocen todavía que tienen esto a disposición.

Entonces los que les pedimos es; ya que conoces el CEP, sabes sus funciones, los servicios que prestamos de apoyo... ¿En qué crees que tienes necesidad de formarte?. Y la gran demanda era eso, metodologías más innovadoras que estén dando resultados y sobre todo que estén avaladas. Porque hoy en muchas cosas pero no tienen todavía los criterios suficientes para ver eso como repercute en el aula, más que a nivel teórico.

Sí. Buenas prácticas de éxito y avaladas con estudios e investigaciones científicas, no que a alguien se le ha ocurrido algo, como otras veces ha pasado, se lleva al aula y luego vemos que son bastantes decepcionantes o que no se consiguen adaptar.

Se afirma, por tanto, que estas primeras sesiones son una avanzadilla de lo que va a ser la formación continua del maestro a lo largo de toda su vida docente.

Nosotros le presentamos dentro de las 10 horas, le presentamos en bastante profundidad lo que son los CEP porque hasta ahora no lo conocían. Si no estás en activo no puedes formarte con nosotros, es uno de los requisitos principales para poder beneficiarte. Entonces muchos no nos conocían. Y sí recogemos lo que son sus demandas formativas. También les presentamos lo que son nuestros itinerarios y las conexiones con los perfiles docentes.

Siguiendo esta línea, la aplicación de buenas prácticas educativas, cuestionamos a Maite acerca del aprendizaje de estas, es decir, si el docente puede aprender e interiorizar ciertas prácticas (por así decirlo). Así, podemos observar que se relaciona directamente con aspectos relacionados con la investigación educativa y en concreto con otro de los ámbitos de actuación del CEP que son los procesos de investigación acción (que tradicionalmente han estado apartados del ámbito educativo general) dándoles una especial mención en los actuales planes de formación.

Lo que intentamos en el CEP es enfocar primero una difusión y sensibilización hacia qué son las buenas prácticas y una vez que se hace esa visualización de centros, de docentes. Más que de centros intentamos

que de unas buenas prácticas aisladas, pues que luego sean replicables y ya si exige un curso de formación con seguimiento en el que se dan unas sesiones de campo teórico pero por supuesto llevas trabajo al aula y trabajarlo con el alumnado, reflexionar, hacer tertulias, indagación, ver que es lo que pasa con tu alumnado cuando aplicas esa metodología...

(...) Justamente. Más ahora sobre todo con el paradigma de la investigación-acción de una manera guiada, porque hasta ahora lo que ha sido el campo docente, desgraciadamente ha estado muy separado de lo que era la investigación pensando que era más tema de la universidad, de catedráticos o de grupos de expertos. Y eso sí es una de las líneas que estamos también intentando trabajar bastante.

En este sentido y siguiendo esta línea de actuación parece que recae en la formación promovida por los CEP que estas prácticas se generalicen y que no sean aspectos aislados sino que, por el contrario, formen parte de un continuo, de un día a día evitando así que queden estos aspectos metodológicos un poco a discreción de cada docente de modo que se apliquen esos conceptos competenciales, esas buenas prácticas en el aula.

Esa es una de las líneas de trabajo más fuertes que tenemos ahora, porque es cierto que con la detección de necesidades que hacemos ahora en los centros lo que pretendemos es caer en situaciones problemáticas. Situaciones problemáticas que cada docente ve en su aula y que sean susceptibles de la mejora con la formación docente, no causas ajenas a lo que está en manos del docente. Pero sí llevarlos a una reflexión y por eso trabajamos mucho con lo que son los equipos docentes y claustros comprometidos con que más del 50% del profesorado se quiera unir.

Maite aclara que, en la actualidad, se está haciendo un especial hincapié por parte de las líneas de actuación del CEP en transmitir nuevas formas de actuación, incluso por demandas concretas dirigidas a equipos docentes, directivos, orientadores, etc. donde el docente debe ser el centro de actuación de forma reflexiva, investigadora, y volcada con el cambio educativo.

Aparte de eso, pues también intentamos promover lo que son las líneas profesionales, pues para los orientadores necesitan una demanda formativa más técnica, más específica, para directores, para especialistas en atención a la diversidad con unas líneas más concretas, pero sobre todo que aterricen la práctica de aula.

Que en otros modelos formativos, pues a lo mejor estaba más versado sobre contenidos teóricos pero que bueno que daba una declaración de intenciones, de manifestar gente que hacía otros, pero no se involucraba tanto al profesorado como ahora las nuevas modalidades formativas que pretendemos, se exige que el docente se sienta con su papel, reflexione de una manera guiada, ayudada por un experto, pero que el experto en el cambio y el verdadero agente de la formación tiene que ser el docente.

Continuando en esta línea, para Maite, se debería utilizar la promoción o la carrera docente como una automotivación para esa formación basada en la reflexión, la experimentación, la innovación docente.

Sí... Quizás ahora incluso los sexenios también lo hacen lo que pasa que de una manera muy anecdótica... y para profesorado. Es verdad que la formación es un derecho pero también hay que recordar que es un deber. Actualizar los conocimientos docentes y llevarlos de una manera paralela con los avances científicos que ya se demuestran que mejoran el rendimiento del alumnado, nos puede ayudar bastante.

Así las cosas, se observa desde este planteamiento formativo la posibilidad de utilizar la formación como forma de acreditación para determinados puestos específicos como las propias asesorías del CEP, la función directiva o puestos de desempeño docente que Maite considera una promoción dentro de la carrera docente.

No lo hemos reflexionado pero sí por ejemplo ahora mismo para el campo de directores se les exige una formación específica, una acreditación. Y seguramente lo mismo que para algunos puestos específicos docentes...

Yo, en mi caso, ha sido a través de la formación permanente que yo he acreditado, como he podido acceder a desarrollar puestos docentes específicos, que eso sí los tenemos los maestros. Cuando se han pedido perfiles específicos para el desempeño de algunos puestos, a través de la formación ha sido la promoción de la que yo he podido disfrutar desarrollando unos perfiles y que estaban a lo mejor más cerca de mi ¿casa? estaba más en consonancia con lo que yo quería desarrollar y para lo que me he formado.

III.1.2 Análisis Categórico

El análisis categórico nos permite reducir la amplitud de los datos obtenidos a dimensiones manejables. Así, la categorización, contrastación y ordenación de estos cumple una función mediadora entre la teorización y los datos observados. De esta forma, partimos de unas categorías iniciales construidas a través de las propias preguntas de investigación siguiendo un procedimiento de tipo deductivo que de cabida al conjunto de datos clasificados en unidades de significado, los cuales giran en torno a:

- Factores que propician la calidad de su docencia; itinerarios formativos de los entrevistados.
- Educación Musical y currículum; la clase de música en el currículum oficial. Relación entre los contenidos musicales.
- Competencias profesionales; análisis de su docencia. Capacidades y habilidades para enseñar.
- Planteamiento global de las pruebas selectivas de selección de maestros; Finalidad y sentido. Idoneidad para su cometido.

III.1.2.1. Factores que propician la calidad de su docencia; itinerarios formativos de los entrevistados.

Conocer la opinión que tienen los docentes de Educación Musical acerca de su propia práctica, y los elementos a partir de los cuales valoran y juzgan la calidad de esta, constituye un aspecto fundamental dentro de los objetivos de esta investigación. Así, el itinerario formativo de los entrevistados, concretado a través de su formación inicial y continua, constituye el punto de partida de este análisis.

El primer tema que surge en las entrevistas es la complementariedad que se establece entre la formación pedagógico-musical, tanto inicial y continua, obtenida en el ámbito universitario junto con la formación técnico-interpretativa desarrollada a través del Conservatorio de música y demás escuelas profesionales. Así, en cuanto a los entrevistados más veteranos se refiere (observamos que poseen una antigüedad importante como docentes, en concreto 35 cursos académicos en el caso de José Manuel y de 30 en el de Juan) y respecto a su formación inicial, ambos comparten la realización de los estudios de Magisterio en una escuela concertada perteneciente a la Universidad de Granada donde no pudieron realizar una formación específica en Educación Musical al no existir cuando estudiaron la titulación. Sus inicios, en el ámbito de la docencia, se remontan a su ciudad natal donde se iniciaron, como maestros generalistas, en un centro concertado. Al poco tiempo participan en los procesos selectivos de 1992 y

1993 respectivamente donde obtienen plaza como maestros especialistas de Educación Musical.

Estudié en la escuela de magisterio de xxx perteneciente a la Universidad de Granada y comencé en el ámbito de la docencia como maestro en un colegio concertado en xxx. Después accedí como funcionario mediante las primeras oposiciones LOGSE de 1992. Siempre he trabajado como maestro especialista de música. Tengo 35 años de experiencia. (José Manuel)

Estudié en la escuela de magisterio de xxx perteneciente a la Universidad de Granada. Después de trabajar (un breve período) en un colegio concertado en xxx accedí como funcionario de carrera en la especialidad de Educación Musical en las terceras oposiciones LOGSE de 1993. He sido maestro especialista en música en diferentes centros y actualmente trabajo en el primer ciclo de la ESO como maestro de Pedagogía Terapéutica, además de ser Jefe de Estudios. Tengo unos 30 años de experiencia. (Juan)

En el caso de José Manuel su formación musical se complementa con estudios de grado profesional de música en la especialidad de piano frente a Juan que continúa su formación pedagógica con los estudios de Psicopedagogía en la Universidad de Granada. En ambos casos, su formación técnico-interpretativa continúa a través de la pertenencia a un coro amateur.

Realicé los estudios de grado profesional en Piano en el conservatorio Victoria Eugenia de Granada. (José Manuel)

Estudié psicopedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación (promoción 2004-2006) de la Universidad de Granada. (Juan)

El resto de entrevistados poseen como rasgo identificativo común el pertenecer al plan de estudios de Magisterio Educación Musical establecido a partir del *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención*. Así Mamen, Juan Ramón, Ricardo, Alejandro, Carmen, Ana y Elena aún estudiando en diferentes Universidades del ámbito de la Comunidad Autónoma andaluza pertenecen a este plan de estudios pudiendo resaltar, en cuanto a su formación inicial, que todos ellos realizaron la titulación de maestro especialista en Educación Musical en diferentes Facultades de Ciencias de la Educación entre la promoción 1994/1995 - 2007/2010 a la vez que alternaban estos estudios universitarios con los profesionales de Piano, Guitarra, Clarinete, la mayoría de ellos en el seno del Conservatorio Superior y Profesional de Música.

Estudié Magisterio de Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en la promoción 1999-2002. También realicé los estudios de grado profesional en saxofón en el conservatorio Victoria Eugenia de Granada. (Mamen)

Estudié Magisterio Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en la primera promoción de 1994 - 1997. (Juan Ramón)

Pertenezco a la Promoción 1995-1998 de Magisterio de Educación Musical en la escuela XXX de la universidad de Granada, al mismo tiempo compaginaba con los estudios de grado medio de piano en el Conservatorio de Música. (Ricardo)

Pertenezco a la Promoción 2000-2003 de Magisterio de Educación Musical en Málaga, al mismo tiempo compaginaba con los estudios de grado medio de guitarra en el Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada. (Alejandro)

Pertenezco a la promoción de magisterio de Educación Musical del 2005-2008 de la Universidad de Granada. También estudié el grado profesional de Piano en el conservatorio Victoria Eugenia de Granada. (Carmen)

Estudié Magisterio en la especialidad de Educación Musical en la Universidad de Cádiz (Algeciras) y pertenezco a la promoción 2007-2010. (Ana)

Estudié Magisterio en la especialidad de Educación Musical en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y pertenezco a la promoción 2007-2010. Realicé grado elemental en la especialidad de Piano. (Elena)

Se observa, pues, que todos los entrevistados poseen como rasgo formativo común el haber complementado su formación musical inicial (desde el punto de vista técnico-interpretativo) en diferentes conservatorios o escuelas de música dejando entrever, así, en primer lugar, la escasa preparación técnica-interpretativa que se ofrece en el seno de la titulación universitaria y en segundo lugar, la disposición de estos por seguir formándose en el ámbito competencial técnico-interpretativo de la música. Resulta conveniente, por tanto, que exista un equilibrio entre las habilidades pedagógicas y musicales de los docentes reflejando así, la necesidad de adecuar ese matiz técnico-interpretativo, que con frecuencia se da en la formación inicial en Educación Musical, a otro de carácter práctico-crítico en el que prime el desarrollo de habilidades perceptivas y expresivas.

Respecto a la formación continua, en el ámbito pedagógico, Elena complementa su formación con la titulación de Psicopedagogía en la Universidad de Granada y con la realización de un Máster en investigación y formación del profesorado.

A continuación, proseguí mis estudios con la titulación de Psicopedagogía, también en esta facultad, y además hice también un máster de la rama de ciencias sociales. (Elena)

El resto de entrevistados conciben su formación pedagógica permanente de una forma más puntual a través de la formación facilitada por el centro de profesorado o complementando con el estudio y certificación en idiomas.

(...) Respecto a la formación continua, me he especializado en inglés (B2), también he estado centrado en la preparación de oposiciones y en la realización de diferentes cursos del CEP. (Alejandro)

Yo, en mi caso, ha sido a través de la formación permanente que yo he acreditado, como he podido acceder a desarrollar puestos docentes específicos. (Maite)

En este sentido observamos, por parte de los entrevistados, una percepción de la formación permanente del profesorado como acción formativa encaminada a actualizar a los docentes en conocimientos de cualquier tipo frente a otra, en la que se debería primar la necesidad de crear nuevos espacios de formación, de investigación, de innovación que diseñara espacios para pasar de enseñar (saberes) a aprender (competencias).

III.1.2.2. Educación Musical y currículum; la enseñanza de la música vista por sus protagonistas.

Parece especialmente interesante analizar la información obtenida tratando de comprender a qué aspectos curriculares se le atribuyen mayor importancia y en qué se basan a la hora de preparar y realizar sus clases.

En cuanto a las informaciones aportadas acerca del significado que la programación tiene para cada uno de los entrevistados, observamos cierto consenso en cuanto a la descripción teórica que de ella se hace, calificándola todos ellos como un documento útil de trabajo donde se establece el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar. Así, se concibe como un documento de consulta, de carácter anual, útil y fundamentada en la del curso anterior. Sin embargo, es en el uso que de ella se hace y en la adaptación de la misma al alumnado cuando observamos discrepancias entre los entrevistados. En la medida en que la experiencia toma consistencia, la programación, como documento de referencia, pasa a un segundo plano apareciendo pautas de conducta basadas en la propia práctica educativa y en la improvisación. La antigüedad como docentes está patente en la concepción de la programación lo cual se observa, sobre todo, en el alto grado de improvisación y de autoconfianza que muestran, por ejemplo, los más veteranos como José Manuel, Juan o Ricardo.

*La programación la hago a mi manera, no como ahora exigen (...)
(José Manuel)*

La programación me sirve de guía, pero con cada alumno voy haciendo adaptaciones aunque estas adaptaciones las realizo sobre la marcha y no las reflejo en el papel (...) (Juan)

La programación tiene que ser una herramienta útil de trabajo para que el profesor pueda conseguir sus objetivos en el aula (...) también hace que esta tenga que ser lo suficientemente flexible y así lo contempla la ley en cuanto a la atención a la diversidad que en un momento determinado invirtamos los contenidos, la profundidad en ellos e incluso los objetivos de un curso completo. (Ricardo)

Para los entrevistados más jóvenes, como Juan Ramón, Ana, Carmen o Alejandro (que no superan los diez años de antigüedad) sin embargo, no solo es un documento útil, sino que constituye un documento fundamental para poder seguir una línea de trabajo homogénea y donde se intenta reflejar aspectos relacionados con la adaptabilidad de los objetivos y los contenidos al alumnado. También, se percibe la utilidad del hecho de programar utilizándolo como guía básica, de forma abierta, aunque se introducen cambios que no se suelen reflejar en el documento escrito.

En ese sentido, hacía mi propia programación y no utilizaba el libro de texto... de vez en cuando sacaba fichas para que tuvieran algo en papel pero... al trabajar de esta forma me obligaba a programar todo el curso. (Juan Ramón)

Reduciría los contenidos muchísimo, no sé exactamente cuanto porque no tengo mucha experiencia, pero reduciría y me quedaría con lo que yo creo que es esencial. (Ana)

(...) Pedí la programación de música (a la dirección) y me la pasaron, la del plan de centro, aunque es verdad que yo no la estoy siguiendo. (...) La modifico a diario, pero no lo contemplo por escrito, sé lo que quiero hacer pero me queda plasmarlo. (Carmen)

Yo, considero que es muy importante, tener claro qué queremos trabajar, los objetivos que pretendes conseguir. Hago una programación general del curso, qué deberían de tocar, qué deben haber conseguido, qué necesidades técnicas deben conocer y superar (...) luego la programación debe concretarse de forma muy individualizada (...) es verdad, que cambia mucho de un alumno a otro, entonces yo considero que debe ser muy abierta, tanto que a veces no la sigo y de repente doy un salto y doy otras cosas que no se había planteado. (Alejandro)

Respecto al punto de partida, para la realización de la programación, se observa que se utilizan principios muy diferentes. Mientras Carmen, por ejemplo, parte del currículo establecido (objetivos y contenidos) plasmados en el proyecto educativo de centro, otros, como Ana y Juan Ramón, también contemplan la realidad del alumnado (mediante una evaluación inicial) como un aspecto fundamental en el diseño de la programación, otorgando así, una mayor consistencia y fiabilidad al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos es lo primero que planteo, qué quiero con este niño, qué necesita trabajar (...) (Carmen)

(...) Aunque yo realizo una selección y tomo solamente aquello que veo apropiado para el alumno (...) (Ana)

(...) Yo hago una evaluación inicial en el alumnado y hasta noviembre no defino la línea de trabajo (...) Según está establecido del currículum de las asignaturas, tomamos los objetivos generales, contenidos, estándares (...) (Juan Ramón)

Todos los entrevistados parten del hecho de que la programación se compone de un conjunto preestablecido de elementos (estándares de aprendizaje,

competencias clave, objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluación) tal y como establece *el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, sin embargo, queda claro, al menos desde el análisis de las entrevistas, que aún siguen utilizando un modelo lineal en el que toman como punto de partida el planteamiento de unos objetivos y contenidos que serán desarrollados a través de unas actividades de aprendizaje utilizando así, un enfoque técnico-práctico en el desarrollo de sus planificaciones frente al actual desarrollo curricular por competencias que implica una concepción diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende un tratamiento distinto del currículum.

Atendiendo al carácter plural y abierto de la programación, cuestionamos a los entrevistados por la función adaptativa de la misma y, más concretamente, por cómo se realiza esa adaptación en base a los objetivos, contenidos y metodología utilizada. Así, observamos cómo, en general, se coincide en realizar una adaptación en contenidos y en metodología, aunque este aspecto se realiza de forma improvisada, en base a sus experiencias, no registrándose en la programación de forma escrita.

(...) Tengo una programación, tengo unos bloques de contenidos, esos bloques de contenidos los puedo trabajar desde cualquiera de los centros de interés, yo creo en la flexibilidad de pensamiento frente a la fijación funcional. (Alejandro)

Evidentemente, tengo una secuenciación metodológica, una temporalización, etc. Pero siempre, cuando yo la entrego, puede haber una variación (...) (Alejandro)

Con cada alumno voy haciendo adaptaciones aunque estas adaptaciones las realizo sobre la marcha y no las reflejo en el papel (...) si un alumno no consigue el contenido que yo quiero elijo otro contenido pero no lo reflejo en la programación (...) (Ricardo)

En cuanto a la metodología sí creo en la pluralidad. (...) intentamos agrupar a los alumnos por afinidad (...) así, dentro de lo que cabe atender en el cómo damos, en definitiva, las clases estén adaptadas a sus intereses (...) (Ricardo)

La programación debe concretarse de forma muy individualizada (...) lo reflejo como una memoria mía, personal, a mí me gusta llevar mis anotaciones y de cada alumno tengo un diario, lo reflejo en ese diario personal, pero la programación no la modifico. (Carmen)

Podemos observar, que los sujetos objeto de estudio vienen a coincidir en el común de los diferentes aspectos que se trabajan en clase los cuales toman, como punto de partida, los contenidos del área de Educación Musical; escucha, creación e interpretación musical (expresión vocal e instrumental), movimiento y danza tal y como se refleja en *el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, enfocando así, las clases de manera que los alumnos participen de una forma activa y participativa en el desarrollo de las mismas. En este sentido, se habla de que los alumnos cantan, tocan

instrumentos (instrumental Orff y flauta), e incluso (si las condiciones del aula lo permite) se realiza movimiento y danza.

Toco todos los ámbitos, hago incluso danza, canto y flauta. Además, acompaño con el teclado que viene muy bien para la afinación. (José Manuel)

Además de trabajar la expresión instrumental con la flauta, también trabajo lo vocal; las canciones. Normalmente cojo una canción y se aprenden la melodía y después hacemos trabajo de movimiento de gestos, de baile... (Carmen)

Pero siempre tenemos una parte de contenidos donde ven ritmos, las notas, los compases, una parte más teórica y luego viene una parte más lúdica: una danza o algún jueguecillo, terminamos siempre con un juego. Y luego, vuelta a la calma porque si no el maestro cuando vuelve... (Mamen)

La música tiene mucha canción infantil, los niños tienen muchísimo interés por aprender, se utiliza la flauta y los instrumentos de percusión se utilizan mucho. (...) Empezaba con el lenguaje musical, que generalmente eso es lo que no les gusta a los niños, pero claro, si tú no das el lenguaje musical, después no puedes trabajar la canción, y otras cosas. Después, hacíamos un poco de ritmo, entonación y al final cantábamos la canción, siempre acompañada, normalmente de flauta. (Juan)

Por ejemplo, en el segundo ciclo lo centraba mucho en la flauta. Por ejemplo, partía de una banda sonora. Le daba la partitura y trabajábamos la voz, el ritmo, la armonía... todo... y ahí íbamos creciendo. Era como el centro de interés, pues una canción por ejemplo. Y tenía su audición, la canción, un poco de historia de la música si hacía falta y bueno, aparte el movimiento depende del aula en sí. A veces era muy limitado. (Juan Ramón)

Yo tengo que dar todos los elementos. Por ejemplo, las notas musicales, los parámetros sonoros, tienen que experimentar con los instrumentos, tienen que experimentar con el cuerpo, a través de percusiones corporales, el niño tiene que experimentar. (Alejandro)

En cuanto al desarrollo de las clases de música se observa, por parte de los entrevistados, un especial énfasis en la diferencia que existe entre una clase convencional, en un centro de líneas completas, a otro de tipo rural en el que la distribución de los alumnos se hace de forma intergrupala o multinivel. Así, en una clase convencional, por ejemplo, una sesión de música puede constituirse en base a unos ejercicios de introducción (motivación), de desarrollo, con la realización de una danza, expresión vocal (canción) e instrumental (flauta) y por último, ejercicios de refuerzo y ampliación. Sin embargo, en el ámbito de una clase unitaria, se requiere de una considerable experiencia ya que es fundamental la adaptación de los materiales y recursos a trabajar de manera que un alumno de primero pueda trabajar la entonación de una canción mientras el de sexto realiza, por ejemplo, grafías musicales o práctica instrumental. Así mismo, se expresa la plasticidad que presenta la asignatura de música a la hora de adaptar los diferentes contenidos a los alumnos y, por tanto, el grado de consecución de estos.

Varía mucho porque no es lo mismo dar una clase a 25 niños de 3º que dar una clase a un grupo con niños que van desde los 3 a los 12 años. No puedes hacer las mismas cosas. En una clase convencional, podía empezar con una introducción, unos ejercicios para meterlos en el aula de música, para motivarlos. También, alguna danza siempre, alguna canción, siempre tocamos la flauta. Ritmo, notas... (Mamen)

Yo, por ejemplo, no trabajaba con unidades didácticas. Yo trabajaba por pautas de actuación... intentaba que en cada sesión de música, a ser posible, hubiera un poco de todo. Un poco de ritmo, un poco de armonía, de melodía, de instrumentos... de todos los bloques de contenidos. (Juan Ramón)

Un aspecto fundamental en el proceso de planificación de la enseñanza, por parte del profesorado, es la mayor o menor experiencia de este pudiendo comprobar que los profesores que planifican tienen la oportunidad de conocer el contenido con mayor detalle y, por tanto, su enseñanza de clase suele ser más motivadora, mientras que los profesores que no planifican recurren a la improvisación y se amparan en una mayor participación del alumnado. Hemos observado, como de las palabras de Mamen, Juan Ramón, Alejandro y Carmen se deduce una mayor convicción en el hecho de planificar y, por lo tanto, un mayor conocimiento de aquello que se quiere impartir frente a José Manuel, Juan y Ricardo que no planifican con suficiente antelación lo que les obliga a improvisar y recurrir a modelos basados en experiencias previas.

En cuanto a la actitud y el comportamiento de los alumnos, en clase de música, parece ser general una cierta predisposición hacia una actitud creativa y lúdica que se presta a cierta distensión como consecuencia del propio enfoque creativo y participativo que posee.

(...) Cuando entra la maestra de música... ¡¡¡Que toca música!!! se levantan, van a por la flauta, ya tienen el jaleo, tocan la pandereta... hay mucho más jaleo, son clases más movidas, yo también propicio que las clases sean así. (Mamen)

Si tú haces que los alumnos amen lo que hacen, esos alumnos van a venir con ganas, van a tener fe en que se lo van a pasar bien, están experimentando continuamente, no creo en la rigidez y la norma impuesta. No creo en los maestros que llegan al aula y dicen tú eres bueno o malo. Estamos trabajando con niños... es necesario el amor. (Alejandro)

(...) Ellos (los alumnos en clase de música) se sienten un poco más sueltos, más a gusto, más relajados, aunque siempre mantengo un poco de disciplina. (José Manuel)

Vienen con mucha alegría, vienen con muchas ganas de pasárselo bien, y es tanto ese cariño y esas ganas de pasárselo bien que respetan las normas y si no respetan las normas ven que se enfría totalmente la situación y ese clima de cariño mutuo (feedback) se pierde por completo. Esto es asertividad, yo estoy bien tú estás bien, tú estás bien yo estoy bien, es un baile. También pienso que te tienes que hacer respetar. No creo en la rigidez, en las normas impuestas. (Alejandro)

También, se hace alusión a la actual carga horaria de 45 minutos semanales como claramente insuficientes para una enseñanza musical de calidad.

Yo tengo suerte porque tengo una hora. En mi centro han establecido una hora para el área de música, así que tengo esa suerte de poder disponer de una hora. Con todo y eso una hora a la semana se queda corta porque mientras entras, sacas las cosas, se preparan y todo eso doy 45 minutos reales de clase. Si tienes que preparar un villancico o alguna fiesta, necesitas dos meses para prepararla porque no dispones de tiempo. Pero ya 45 minutos me parece ridículo. (Mamen)

Indagando sobre el día a día en clase de música y respecto al uso de diferentes tipos de materiales curriculares se destaca, en general, la elaboración de estos en función de los propios conocimientos en cuanto a la materia y sobre el desarrollo curricular, la normativa, los aspectos metodológicos y las necesidades de los alumnos. Así, también se destaca el uso del libro de texto como nexo de unión y continuidad pero sin resultar ser un material inflexible argumentando que el conocimiento de la norma y de los mapas de desempeño (relación entre los objetivos, contenidos, estándares de aprendizaje, etc.), otorga autonomía y capacidad para organizar y desarrollar su propia docencia. En este mismo sentido, afirman adaptarse al contexto de los alumnos desde el punto de vista metodológico, adaptando y reestructurando los contenidos a la situación actual creándose así, una línea de trabajo que abarca los diferentes ámbitos de la Educación Musical (corporal, vocal e instrumental, lenguaje musical, etc.) siempre desde la utilización de centros de interés y del uso interdisciplinar de la música.

Aquí tenemos texto, pero no los utilizo. No creo en la utilización de los libros salvo que tus conocimientos de la norma y de los niveles de concreción sean escasos, pero en el caso de una persona que le gusta leer la norma, entender los mapas de desempeño, los elementos curriculares, los estándares de aprendizaje, cómo se enfocan todos estos aspectos a través de las órdenes y decretos, no. A nivel metodológico, depende mucho de la realidad escolar en la que estoy inmerso, dependiendo del centro en el que esté, porque en este centro trabajo con una metodología y en otros con otra metodología. (Alejandro)

(...) No, del libro tomo ideas, pero no lo sigo, sobre todo en el primer ciclo cojo lo que el libro trabaja para yo enseñarlo, si me interesa una canción la damos y si no me interesa pues no la enseño. (Carmen)

En cuanto al libro de texto, sí existe pero nadie lo ha seguido. Y además, la editorial no ha dejado los cd's para las audiciones y actividades. (Ana)

Respecto al uso del libro de texto los tengo, pero no los utilizo prácticamente. (Mamen)

Cada maestro planifica su materia con bastante independencia. Así, hemos podido observar que los informantes afirman no poseer un único planteamiento, por ejemplo, en la elección, interpretación y análisis de obras musicales, danzas, audiciones, dando cierta libertad en la ejecución y provocando que existan, por sus condiciones musicales o pedagógicas, unos maestros más o menos preferidos por

el alumnado. En general, todos enfocan la enseñanza musical desde un punto de vista participativo donde los alumnos toman partido en las diferentes actividades, cantando, percutiendo a través de su cuerpo, practicando con los instrumentos de pequeña percusión aunque algunos, como José Manuel o Juan, parten del aprendizaje y práctica del lenguaje musical (a través de la flauta) como un aspecto central en su práctica musical.

Como hemos podido observar, en el análisis de las entrevistas, las creencias del profesor influyen en la planificación. Los valores y creencias de los profesores influyen en la selección del contenido, así como en el tiempo que dedican a cada uno de estos bloques. También influyen en las decisiones que toman los profesores respecto a dar responsabilidad a los alumnos en su propio aprendizaje. En función del docente, el alumnado tenderá a tener un sello especial para bien o para mal, que en el caso de algunos estudiantes puede conllevar a la desmotivación en sus estudios musicales.

Cuestionados por la relación de la asignatura de música con el resto de asignaturas del currículum (interdisciplinariedad), Carmen, Alejandro y Ana aluden a la utilización de esta, sobretodo, como complemento en la conceptualización de términos o para ejemplificar aspectos en otras materias como en lengua (palabras agudas, llanas o esdrújulas a través de sonidos cortos y largos) en matemáticas (a través de la métrica de las canciones, fracciones, sumas y restas de valores musicales). También se utiliza la asignatura de música para la preparación de actividades en la celebración de efemérides (Navidad, Día de la Paz, Carnaval, Día de Andalucía, Fin de Curso) donde se suele pedir la participación con actividades musicales. En este sentido, muchas de estas actividades vienen propuestas ya a través del Plan Educativo de Centro (PEC).

Sobretodo de inglés y de lo que me van pidiendo del centro, yo les pregunto que temática están trabajando, para que no sea algo aislado, por ejemplo si están trabajando el cuerpo humano en ciencias naturales (...) para Halloween. (Carmen)

...Claro, matemáticas musicales, sumas y restas musicales (trabajo con los valores 1, $\frac{1}{2}$, compases, etc.), transferencia directa de los conocimientos de las destrezas de pensamientos que tienen las matemáticas a la música, sumas y restas, divisiones... (Alejandro)

Respecto a plástica y artística, líneas tridimensionales trabajando el pentagrama y la plástica, mi nombre musical, lectoescritura para los niños de primero y de segundo, estamos trabajando la lengua musical, lectura musical con los reguladores del sonido, con vocales tienen que bajar el sonido.. etc. (Alejandro)

Ahora, en matemáticas hemos dado la geometría y los planos geométricos y hemos realizado una actividad donde les preparé una ficha en la que hablábamos de pintores que trabajaban a través de figuras geométricas. En concreto Kandinsky. En música vamos a escuchar música expresionista. Relacionando así música, matemáticas, arte y búsqueda de información. (Ana)

En esta línea, podemos señalar que ninguno de los profesores entrevistados se ve a sí mismo como un mal docente; por el contrario, se consideraron aptos o al menos en el camino correcto para llegar a serlo. Sus conocimientos sobre didáctica son muy básicos, ya que como ellos mismos reconocen, las asignaturas relacionadas con la enseñanza que han cursado a lo largo de su titulación les proporcionaron algunas bases teóricas, pero ni mucho menos les prepararon para lo que implica afrontar una situación real de clase.

Añadiría más prácticas en las asignaturas, prácticas en grupo, de hacer las actividades que vayas a hacer cuando seas maestro. (...) muchas veces te decían estúdiate estos contenidos, pero se te quedaba un poco en el aire el como los vas a enseñar para que el niño lo entienda y en ese sentido no se relacionaban las asignaturas con situaciones de la vida diaria (...) algún profesor si que lo daba pero de forma muy aislada. (Elena)

(...) Dependían del profesor y de la asignatura por ejemplo; en lenguaje musical el aprendizaje era memorístico; en entonación rítmica y danza pues eran mucho más dinámicas, tenían la teoría, pero también tenían mucha práctica, la formación instrumental y las agrupaciones vocales también tenía mucha práctica, lo aprendíamos con la práctica, aunque teníamos asignaturas más teóricas. (Ana)

Creo que sería bueno, que en la titulación de magisterio, hacer hincapié en más practicas o que sean de más calidad. Creo que faltan prácticas, y lo que se estudia llevarlo a la práctica, creo que debería haber más relación entre la carrera y los colegios, por eso pienso que he aprendido más en la oposición que en la carrera. (Carmen)

Estas carencias, desde el punto de vista pedagógico, no son interpretadas como un problema para la mayoría de ellos y, por ende, no se plantean que vaya en detrimento de la calidad de sus clases. Por el contrario, consideran que la ausencia de formación didáctica es algo que pueden suplir extrapolando sus vivencias como alumnos y que la experiencia misma es su primera fuente de aprendizaje.

Sí, el magisterio no es cosa de una semana son muchos años y así se va haciendo el maestro. La profesión. (Juan)

Esas competencias se adquieren con la práctica y se pueden adquirir y aprender. (Carmen)

Para comprender en qué se basan los profesores a la hora de valorar su docencia y, cómo lo hacen, es necesario tener en cuenta que en el contexto de la Educación Primaria para la asignatura de Educación Musical no existe ningún tipo de evaluación formal que se realice a instancias de la institución, razón por la cual la mayoría de la información que estos profesores tienen sobre su trabajo proviene, fundamentalmente, de sus propias opiniones en base al desarrollo de las clases. Además de esta información (bastante subjetiva) obtenida informalmente, el aprendizaje del estudiante aparece como el indicador más relevante en el que los profesores se basan para juzgar la calidad de su docencia. Para algunos de ellos, como José Manuel o Juan, los logros de aprendizaje de sus alumnos son la prueba clara de que están haciendo bien su trabajo.

Desde el sistema no se promociona la música, no se le da importancia. Cuando es muy importante. Se está viendo que la gente que estudia música es muy capaz para diferentes cosas (...) yo toda la gente que conozco (que estudia música) son más responsables tienen más capacidad. Creo que el sistema debe dar más protagonismo a la música e importancia. (José Manuel)

No. La asignatura de música no ha sido evaluada, no le dan importancia cosa que yo no veo bien. (Juan)

III.1.2.3. Competencias profesionales; las competencias del buen docente desde la perspectiva de los entrevistados.

Una de las categorías de análisis más relevantes se relaciona con la visión que estos docentes han desarrollado acerca de la enseñanza musical como producto de sus propias experiencias a lo largo de su desarrollo profesional. Estas percepciones parecen girar en torno a dos temas principales: lo que entienden por calidad de la docencia y, en función de esto, sus ideas acerca de las competencias que demuestra el buen docente. Así, cuestionados acerca de las habilidades necesarias para ser un buen profesor de música (competencias profesionales presentes en su práctica docente) una parte de los entrevistados comienza citando habilidades musicales y la otra cualidades personales relacionadas con una idealización de la figura del maestro.

Reflexionando sobre estas habilidades se hace referencia en primer lugar “al gusto por enseñar”, “al placer de la docencia” incluso a la “paciencia”, como aglutinación de aspectos pedagógicos y metodológicos relacionados con el trato a los alumnos, la motivación, la empatía. Igualmente, se hace referencia a la necesidad de transmitir emociones y sentimientos en el aula de música como un aspecto fundamental para llegar a los alumnos junto con una formación continua y la necesidad de investigar a través de la propia acción. Pero más que en las habilidades pedagógicas, el énfasis se pone en cualidades personales como ser activo, creativo o innovador. Llama así, la atención, una cierta dificultad para objetivar esas habilidades.

Lo primero es que te guste. Que te gusten los niños y que te guste lo que estás enseñando. (Ricardo)

Yo creo que común para cualquier maestro... primero la capacidad de saber comunicarte y de comunicar bien. Luego la capacidad de mantener un orden con tus alumnos y que tus alumnos te respeten y el tiempo que trabajes con ellos sea productivo (...) (Ricardo)

La primera capacidad que tú ves sería la capacidad de motivar, la capacidad de crear un buen ambiente de trabajo. Si tú no te crees lo que estás enseñando no se lo puedes transmitir a ellos. (Mamen)

(...) Bueno, primero una paciencia infinita porque los niños no se callan ni a la de tres (...) (Carmen)

(...) Lo importante es motivar. (Alejandro)

Seguidamente, se alude a una serie de habilidades y destrezas entre las que destacan conocimientos propiamente musicales como los elementos relacionados con el propio aprendizaje del lenguaje musical (ritmo, melodía, armonía y textura) además de otros como la interpretación a través de la expresión vocal e instrumental, así como, la utilización del cuerpo como medio de expresión y comunicación. Juan Ramón, destaca la expresión “un buen oído”, es decir, la capacidad de escucha y de discriminación auditiva, junto con la afinación, que parecen constituirse como aspectos fundamentales a presentar. Así mismo, José Manuel o Juan destacan el dominio interpretativo de algún instrumento como medio para transmitir “la musicalidad” y motivar a los alumnos.

Como podemos observar estas habilidades musicales, en definitiva, deben girar en torno al conocimiento de los elementos del lenguaje musical, la formación auditiva, la capacidad rítmica, la coordinación motriz y el conocimiento de algún instrumento musical preferiblemente armónico (guitarra, piano).

(...) La formación auditiva, sobre todo la capacidad de observación, estar atentos a los alumnos, también la capacidad rítmica, la coordinación motriz, el manejo de algún instrumento, si puede ser armónico, mejor, para poder acompañar, sobre todo que el maestro sea capaz de llevar la clase con cualquier instrumento. (Elena)

Saber el lenguaje musical, saber armonía, dominar la técnica vocal, tocar algún instrumento musical y conocer y dominar la rítmica corporal. (Carmen)

Y la segunda capacidad que debe tener el profesor tiene que tener formación específica. Porque piden una formación mínima, mínima, mínima. Es verdad, que con una formación mínima se puede seguir hacia adelante, pero tampoco te puedes enfrentar a que te den una partitura y puedas defenderla. No es solamente cantar y bailar las tres cosas que pongas en YouTube. También tenemos que defender otro tipo de cosas y para eso sí que hace falta una formación. (Mamen)

Pues creo que un buen oído, una buena afinación, indiscutiblemente, para mi gusto, es fundamental que haya una buena afinación. Y luego el dominio de un instrumento por lo menos para transmitir... la flauta también, es decir, otros instrumentos como el piano o la guitarra y sobre todo motivación. Si no hay motivación puedes ser muy bueno pero no transmites a los alumnos. Tiene que haber una motivación y un querer hacer las cosas y siempre querer investigar y avanzar más. Si no te anquilosas, te anclas y no se avanza. (Juan Ramón)

En las clases para dar el lenguaje musical, necesitas conocimientos de lenguaje musical si no, no pueden tocar canciones, si no las puedes tocar tú, no pueden aprenderlas ellos y en instrumental también, yo uso la flauta y también utilizo el piano y guitarra también, y la voz también es importante, tener una voz que pueda servirles a los niños, y tienes que

saber cantar, además en primaria la base es la voz, y si no sabes utilizarla es complicado. (Carmen)

(...) Por lo que he tomado la decisión de trabajar a través de la expresión instrumental. También trabajo las cualidades del sonido, onomatopeyas con diferentes sonidos del entorno, de animales (...) (Ana)

Yo creo que, musicalmente hablando, las tres palabras principales son activa, participativa y lúdica. Es decir, que los niños se diviertan dentro de un orden, que sea una clase siempre activa en el que haya mucho cambio de actividad, que sean muy variadas, que los niños no lleguen nunca a cansarse de algo y que haya un clima de confianza en el que el niño participe en clase. Y que no haya los típicos miedos y temores a que se rían los compañeros. Ese clima de confianza que propicie eso sobre todo una clase activa y participativa y lúdica. (Ricardo)

En este sentido, José Manuel y Juan, docentes funcionarios con 35 y 30 años de experiencia docente, respectivamente, y sin una formación específica en Educación Musical influenciados, posiblemente, por su formación complementaria en conservatorio y por su propia práctica educativa comienzan citando habilidades musicales del tipo leer y escribir grafías convencionales, interpretar pequeñas obras musicales utilizando la flauta, entonar, afinar y emitir correctamente, analizar y discriminar sonidos, etc. Todas ellas competencias puramente musicales, de carácter técnico-interpretativo propias de un enfoque del currículo técnico-práctico. Sin embargo, Carmen, Mamen, Alejandro y Ricardo que sí que han tenido una formación específica en Educación Musical y también poseen una amplia formación (técnico-interpretativa) y experiencia docente introducen en sus reflexiones, además de estos aspectos técnico-interpretativos, otros en los que se alude a capacidades o habilidades relacionadas con “el gusto por enseñar”, “el placer de la docencia” incluso a la “paciencia” donde el énfasis parece acentuarse en cualidades personales relacionadas con una idealización de la figura del maestro como ser activo, creativo o innovador.

A priori, parece haber acuerdo en que la preparación musical necesaria no es la de un virtuoso instrumental y que ambas vertientes (la pedagógica y técnico-interpretativo musical) deben guardar un equilibrio adecuado.

Creo que debe ser un cincuenta por ciento: ser músico y al mismo tiempo ser pedagogo. (Ricardo)

III.1.2.4. Planteamiento global de las pruebas selectivas de maestros; el acceso a la docencia visto por sus protagonistas.

El medio para acceder a la docencia en los centros públicos, tanto en la Comunidad Autónoma de Andalucía como de forma general en el resto del Estado, es a través de un proceso de concurso-oposición. Así, otra de las categorías de análisis que presenta esta investigación indaga sobre el grado de determinación de

competencias profesionales de los docentes de Educación musical en los procesos selectivos de maestros a fin de comprobar en qué medida la delimitación de estas está presente en los actuales procesos que convocan las administraciones educativas aclarando así, algunos aspectos y proporcionando información relacionada con las distintas variables que influyen en estos y que van a ser de extrema utilidad para las futuras políticas educativas que se planteen como objetivos la mejora de los sistemas de acceso a los cuerpos de funcionarios públicos, favoreciendo así una mayor objetividad y efectividad de estos procesos.

Respecto al propio planteamiento del proceso selectivo se observa, por parte de los entrevistados, una opinión crítica en cuanto a si, a través de este, se realiza una óptima selección de aspirantes resultando de forma unánime que este no parece ser el más adecuado.

A mí, no me gusta como está estructurado. Creo que en música debería ser mucho más práctico. (José Manuel)

Yo es que cambiaría mucho las cosas. (Juan)

Me parece muy bien que haya un proceso selectivo, me parece muy bien que haya una prueba externa, pero creo que hay un factor muy injusto de azar, suerte y de dejar a manos de la casualidad algo causal. (Alejandro)

En este sentido, respecto al desarrollo de las pruebas los entrevistados manifiestan conocer la dinámica de estas en cuanto a organización, funcionamiento y tiempos. Incluso Elena, Mamen, Ricardo y Carmen observan, en términos generales, cierta coherencia entre las pruebas del proceso (tipología) y su desarrollo, manifestando la idoneidad de las mismas en cuanto a número y orden.

Respecto a las pruebas de la oposición creo que existe coherencia entre ellas; por ejemplo, mientras estaba desarrollando el examen escrito (elegí el tema de la melodía), a la hora de hacer el caso práctico, tenía muchos elementos comunes sobre cómo trabajar la forma melódica (en la propuesta didáctica). (Elena)

En cuanto al orden; primero teoría (conocimientos), luego demostración técnica de música y luego ya el oral no me parece mal (Mamen)

Yo realmente no veo mal como se hace la oposición. Yo creo que la oposición no está mal enfocada. Otra cosa es que discutamos que tendrían que ser dos pruebas o tres, que haya más o menos criba. Ahí, sí podíamos discutir. Pero lo que ahora se valora en una oposición yo creo que no está mal enfocado. (Ricardo)

El orden de las pruebas, primero teoría, luego práctica y después defensas no está mal, a mí no me parece mal, porque realmente la primera prueba es la más objetiva, porque tú no ves a nadie, el examen no sabes de quien es, entonces ahí es un poco eliminatoria. (Carmen)

Sin embargo, otros, como Juan o José Manuel, apuestan por enfatizar en los aspectos específicamente musicales como la prueba práctica de lectura musical o el análisis de la canción popular andaluza.

Si la prueba de conocimientos prácticos fuese la primera te vas a dar cuenta de quién posee conocimientos específicos de música como leer una partitura, entonar y después realizar un examen de conocimientos generales o tipo test (...) pero después de pasar una criba. Demostrar primero un gran conocimiento en la materia, como la materia de música es muy específica pues empezar por ahí. (Juan)

A mí, no me gusta como está estructurado. Creo que en música debería ser mucho más práctico. (José Manuel)

Juan, Juan Ramón, Alejandro y Maite proponen un cambio en el actual examen escrito de conocimientos teóricos (reproducir un tema de entre los veinticinco del temario) por una modalidad tipo test con la finalidad de abarcar un conocimiento más global acerca de la materia y también de proporcionar una mayor objetividad en la corrección del mismo al concretar las respuestas, evitando así, la subjetividad que presenta el actual sistema de corrección donde se pueden dar visiones (enfoques) diferentes de un mismo contenido. En definitiva, una prueba tipo test donde pueda establecerse un patrón de corrección más homogéneo y claro tanto para los opositores como para los propios miembros del tribunal.

(...) Incluso haría las pruebas tipo test, lo que son los conocimientos en sí, el primer examen. El tipo test abarca muchas más cuestiones de muchos más ámbitos. (Juan)

Yo pondría una prueba muy objetiva, llámese tipo test. Por ejemplo de legislación; se podría hacer una prueba tipo test. (Juan Ramón)

La solución sería un examen tipo test que abarcara los contenidos globales, como el Mir por ejemplo (Alejandro)

Pruebas tipo test de 4 cuestiones como se hacen en otros servicios... Son 100 preguntas y para pasar al siguiente hay que tener 80. (Maite)

Ricardo, destaca que esta prueba tipo test también presenta inconvenientes por lo que se plantea dudar de su eficacia al no poder valorarse a través de ella aspectos tan importantes en la función docente como la escritura, la ortografía, la redacción (capacidad de expresión), etc.

Hay gente que dice que sería más objetivo un tipo test, pero creo que así no se valora la escritura, ver como se desenvuelve, ver si tiene faltas de ortografía, que vamos a ser maestros. A lo mejor un tipo test es más objetivo... abarca más contenidos. Un tipo test podía abarcar todo el temario. (Ricardo)

La administración siempre ha dicho no al tipo test porque también quieren ver cómo escribe el alumno, cómo se desenvuelve. (Ricardo)

Juan Ramón, hace hincapié en la posible realización de una prueba de musicalidad, donde se perciba el aspecto musical e interpretativo del opositor.

Buscaría alguna prueba... bueno la musicalidad... en esta especialidad sin duda tiene que haber una prueba práctica, por lo menos de afinación. (Juan Ramón)

Así mismo, Juan Ramón, Ana y Maite hacen alusión a una prueba donde se diriman diferentes supuestos prácticos al modo en que se realizan en las pruebas de Educación Infantil o Educación Primaria.

Incluso de supuestos prácticos. Los supuestos. Una prueba así... pero supuestos también tipo test, un poco valorativa, que fuera bastante objetiva y luego una valoración real de si sirves o si no sirves. Es una cosa muy importante. (Juan Ramón)

Creo que los casos prácticos deben ser reales (Ana)

Está claro que tiene que ser un método mixto: que se valoren conocimientos técnicos de tu propia especialidad y conocimientos generales. (Maite)

En cuanto al desarrollo de la primera prueba (examen escrito) es entendida como una prueba técnica de demostración de conocimientos que todo maestro en Educación Musical debe poseer y donde se hace referencia a diversos aspectos epistemológicos en el seno de la propia Educación Musical como los relativos a los elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía, armonía, textura, etc.) y a otros de carácter más general y referentes al conocimiento de aspectos psicológicos y pedagógicos.

(...) La parte de legislación tienes que conocerla como maestro y las diferentes pedagogías, aspectos musicales como el ritmo, armonía, melodía. (...) pues eso lo tiene que saber un maestro, es una manera de demostrar que los conocimientos básicos de un maestro los tiene. (Carmen)

Sí, digamos que desarrolla más la capacidad de conocimientos puros y duros de la materia. (Juan)

Incluso Alejandro, se plantea la necesidad de que existiese un temario oficial con los contenidos ya desarrollados que permitiera unificar posibles visiones o enfoques.

Añadiría un temario oficial realizado por un grupo de profesionales de, por ejemplo, sesenta paginas por cada tema, para que el alumno se prepare su propio resumen de ese tema, que se libere a profesorado para que lo confeccione durante un año (...) (Alejandro)

En este sentido, Carmen, Mamen y Ana hacen referencia a la simplicidad (en cuanto a contenidos) de alguno de los temas diseñados para esta prueba debiendo realizarse, en su opinión, una revisión de los contenidos del temario que incluyese un mayor desarrollo como, por ejemplo, de los aspectos psicoevolutivos de los alumnos, su relación ante el fenómeno social y musical, la neurociencia, etc.

Los temas en sí, no son muy extensos. Quizás aspectos relacionados con el niño en sí. Cómo es el niño ante la música. O incluso una parte común del temario que haga referencia a los aspectos evolutivos. Se habla mucho del canto, de la melodía, pero mi sensación es que falta eso trasladado al aula, como es un niño ante la música. (Carmen)

(...) Que hay que estudiarse unos contenidos, pero eso lo hemos estudiado también en la facultad, se supone. Para eso nos han preparado en la facultad, aunque luego no tiene nada que ver lo que te han enseñado en la facultad con lo que te estudias en las oposiciones. (Mamen)

(...) (los contenidos del temario teórico) Tienen relación pero no todo el temario, hay temas que mantendría pero hay otros que no. Añadiría más aspectos sobre didáctica. Armonía más enfocada al colegio sobre todo como armonizar canciones sencillas para el colegio. El tema de modulación también lo quitaría, no es práctico. (Ana)

Respecto a la adecuación de esta prueba para la finalidad con la que está concebida (demostración de conocimientos teóricos) Mamen, Ricardo y Alejandro observan la percepción de que cualquier estudiante puede aprender y redactar un tema sin necesidad de demostrar mayor capacitación al respecto.

(...) En el examen escrito demuestras que te has estudiado un tema, pero no demuestras que sepas defenderlo. Puedes ser muy listo, estudiarlo, memorizarlo y hacer un tema muy bueno. Es decir es una prueba de conocimiento, se demuestra una capacidad. (Mamen)

La primera prueba es más técnica, de demostración de conocimientos... efectivamente. Te va a tocar un tema y ese tema es que se lo haya estudiado la persona o no. Ahí no va demostrar si ese maestro va a ser buen docente con los niños o no. (Ricardo)

Conozco casos, que una persona que se estudia dos temas y le toca el que se ha estudiado. (Alejandro)

Todos conocemos a gente que se ha estudiado dos temas y que ha tenido la maravillosa suerte de que le ha salido uno de esos temas y lo ha bordado en esa parte. Y otro se ha estudiado veinte y no le ha salido ninguno. Eso es suerte (...) (Ricardo)

Sobre cuáles son los procedimientos a cerca de la corrección de esta prueba, por parte del tribunal, Mamen y Ricardo hacen alusión al seguimiento de unas plantillas de corrección basadas en aspectos muy claros como contenido, presentación, estructura, pero sin especificar detalles de los mismos. Estos criterios, al ser tan generales, son conocidos de forma pública y forman parte del día a día de cualquier academia de oposiciones o preparador. Los temas se corrigen de forma individual siguiendo estas plantillas y son leídos y evaluados por los cinco miembros del tribunal.

Sí, teníamos unas plantillas con unos criterios que había que ir siguiendo. Criterios de tipo: contenido, presentación, estructura... son criterios que manejan todas las academias. Todas disponen de los criterios. Yo cuando me preparé en la academia ya me dieron esos criterios. No son ninguna novedad. (Mamen)

Allí corregíamos todos todo. Y calificábamos y hacíamos la media entre todos los miembros. Y esa calificación la anotábamos en privado y luego la poníamos en común. (Ricardo)

Los temas los corregimos uno a uno. Nosotros cada uno de los cinco miembros del tribunal teníamos nuestra plantilla con todos los criterios que teníamos que tener en cuenta y vamos leyendo nuestro examen. Vas con tu código, los ponemos allí todos. Le pones el código que tiene al examen, lo corriges y le pones tu nota. Y vamos poniendo hasta que estén los cinco corregidos. (Mamen)

Una variación observada por parte de Juan Ramón, respecto a la corrección de la misma, se realiza en forma de lectura a viva voz, es decir, un miembro del tribunal lee el examen en voz alta y los demás escuchan atentamente de forma colectiva participando, al menos, tres miembros del tribunal los cuales ponían una calificación de 0 a 10 puntos, siendo esta conocida por los demás miembros. En este sentido se destaca la interacción entre los propios componentes del tribunal al realizar comentarios in situ con la intencionalidad de compartir criterios y percepciones de forma común.

En el (tribunal) nuestro, normalmente cogíamos el examen y lo leíamos en voz alta. Íbamos turnándonos leyendo e íbamos escuchando y... ya está. Cada miembro pone una nota en su cuaderno por ejemplo. Sí, íbamos apuntando... muchas veces era curioso porque en vez de apuntar las cosas que iban diciendo, íbamos apuntando las cosas que se iba saltando o que no iba diciendo (Juan Ramón)

Leíamos un examen en voz alta y los otros escuchaban e íbamos valorando sobre la marcha. Y eso influye en la opinión de los demás... influía, claro. (Juan Ramón)

Además, la corrección de esta prueba, puede llegar a tener un alto componente de subjetividad al ser leído por diferentes miembros del tribunal pudiendo ocurrir que se esperen resultados diferentes en función de quien lea el ejercicio, por ejemplo; tal y como comenta Mamen, Juan, Ricardo y Juan Ramón los contenidos que para un miembro pueden ser suficientes para otro pueden no serlo, o estar incompletos, o dar mayor prioridad a los contenidos que a la propia innovación de estos, etc.

A ver, el escrito es un poco subjetivo. Porque está bien o está mal pero a lo mejor para ti está muy bien pero para mí tampoco es brillante. No es objetivo. Si fuera un tipo test, esto es blanco y es blanco, A B C y no queda otra. Pero al ser de desarrollo... a lo mejor a ti te gusta mucho que se expresen pero yo prefiero algo un poco más innovador y no me importa tanto la forma de expresarse. O yo pienso que esto es suficiente y tú que podría haber ido un poco más allá, que no es suficiente. Eso es muy subjetivo. Y luego la parte de conocimiento. (Mamen)

En el actual sistema también la corrección puede tener visiones diferentes, un miembro del tribunal al corregir pone una calificación por ejemplo un 8 y cuando otro va a iniciar la corrección se siente predispuesto por la calificación. (Juan)

Claro. Puede ser que el punto tal del tema tal que ha tratado esta persona a él le ha parecido que se ha ido por los cerros de Úbeda y otro a creído que era brillante. Ya te digo, no suele pasar. Es raro. A lo mejor pasó con un par de exámenes. Lo normal es que las notas variaran muy poco. (Ricardo)

Hay que interpretar muchas veces los exámenes porque el proceso tiene una parte muy subjetiva también. No sé qué tanto por ciento es objetivo y qué tanto por ciento es subjetivo, pero es verdad que cuando coges un tema... tienes que interpretarlo muchas veces, tienes que tener empatía, tienes incluso que compararlo con otros exámenes. De hecho cuando empiezas a corregir exámenes pues... seguramente lo que hicimos fue coger el más gordo o de los más gordos los primeros, para a partir de ahí ver donde pones tú ese listón supuesto imaginario y luego empiezas incluso a volver a corregir exámenes. Has corregido un examen pero es que este está... entonces vuelves atrás, coges ese examen y lo re - corregimos a ver que puso aquella persona. Eso sí lo hemos hecho. (Juan Ramón)

También, resulta muy significativo los comentarios que realizan José Manuel, Juan Ramón y Carmen sobre el desconocimiento teórico-práctico que muestran parte de los miembros del tribunal de algunos de los contenidos del propio temario como en este caso se refleja en el tema de la Armonía (este fue uno de los temas a desarrollar en una de las convocatorias). Así, se pone en cuestión el propio procedimiento de acceso de los miembros de tribunal y su capacitación teórica reconociendo que no todos los miembros están preparados.

(...) Tuve que explicarles, incluso, el tema de la armonía (que había caído en el desarrollo de la prueba) al resto de miembros porque no sabían los contenidos (...) en muchos casos el tribunal no está preparado y la forma de acceder a los tribunales no es buena (...) se escogen a personas que por su puesto de trabajo se suponen que están preparados pero no puede ser que se escoja a personas que no están preparadas. (José Manuel)

Tienes que pensar que al ser un proceso de selección del tribunal al azar... en mi tribunal había personas mayores que no dominaban muchas de las partes técnicas del lenguaje musical y estábamos yo y dos personas más que alguna manera les explicábamos las partes que ellos no entendían, incluso en las pruebas prácticas también. (Juan Ramón)

(...) Creo que, por lo menos, tendrían que tener una formación, igual que nos formamos para examinarnos en unas oposiciones, el que examine tiene que estar formado para examinar, por lo menos un tiempo o un curso de como tienes que evaluar, yo he llegado a tribunales que nos decían: ¿podemos tocar instrumentos? Y decían no sabemos, ¿podemos escribir la partitura? no sabemos y discutir entre ellos porque no se ponían de acuerdo con lo que pueden hacer. (Carmen)

Las condiciones para la corrección de las pruebas son claramente deficientes en cuanto a horarios y condiciones de trabajo (jornadas excesivamente largas, calor excesivo y sin medios para mitigarlo). A este respecto, se aclara (por algunos entrevistados), que para evitar que el factor cansancio afecte a la calificación obtenida se realiza, de forma azarosa, una lectura (evaluación) que implica que si un examen se evalúa a las 8 de la tarde, por ejemplo, ese mismo examen puede ser leído por otro evaluador y en otra hora diferente, mitigándose así el factor

cansancio. Una vez finalizada la corrección de exámenes (entorno a cinco días) se realiza una puesta en común donde se van realizando las medias observándose que no hay grandes diferencias en las calificaciones ofrecidas por los diferentes medios.

Algunas veces te daba tiempo (de hacer comentarios) pero la verdad es que luego no tenías mucho tiempo porque estabas desde las 7 de la mañana hasta las 12 de la noche corrigiendo, con la cabeza agachada, no parábamos prácticamente. (Mamen)

En cuanto al desarrollo de la parte práctica, dentro de esta primera prueba, Carmen, José Manuel, Juan y Alejandro defienden la necesidad de que los aspirantes estén muy preparados técnicamente en cuanto a destrezas musicales como leer rítmicamente una partitura, armonizar canciones, lectura entonada, instrumentación, etc. Defendiendo así la necesidad de que exista una prueba práctica en este sentido que demuestre que se dominan las destrezas musicales en los ámbitos vocal e instrumental argumentando que las actuales son demasiado sencillas.

Sí, pero sobre todo que sea una prueba que realmente evalúe que el que se está examinando sepa y domine la música, que sepa leer una partitura, que sabe manejar un instrumento o su voz en condiciones, eso es lo que yo veo que carece esta prueba, no hay una prueba que pueda decir esta persona domina la música, no que es músico, sino que domina la música en alguno de sus ámbitos. (instrumental o vocal). (Carmen)

Quieren averiguar si sabes música, y para mí que vengo del conservatorio me resultan pruebas muy fáciles (...) tengo el grado medio por eso creo que con esas pruebas no demuestras que domines la música. (Carmen)

La prueba de música debería ser más práctica (...) también algo de teoría, la gente debe tocar instrumentos, no solamente cantar (no toda la gente debe cantar). (José Manuel)

(...) Porque si vas a ser profesor de música lo normal es que tengas unos amplios conocimientos de música: lenguaje musical, entonación, lectura rítmica. Y pienso que eso se valoraba poco. (Juan)

En cuanto a la parte práctica si tú estás preparado musicalmente, a ti te da igual que te pongan una lectura rítmica, una lectura entonada, que te pongan a armonizar, que te pongan a tocar un instrumento. (Alejandro)

Así mismo, en cuanto al desarrollo de la parte práctica, dentro de esta primera prueba, Mamen defiende la necesidad de que las partituras propuestas para este ejercicio, por parte de la administración educativa, fuesen más homogéneas ya que se daba el caso de partituras sencillas muy “cantábiles” con otras muy complejas.

Bueno alguien ha cogido... tenemos que hacer... yo creo que eso no lo ha hecho un músico. Partituras. Pues ha cogido el primer libro que ha encontrado de solfeo, de lenguaje musical y lo ha copiado. Porque había partes o canciones más melódicas, incitaban a ser cantadas, cuando eso no

se valoraba nada. Porque preguntaban ¿Puedo cantarlo porque así igual os gusta más y me lo valoráis un poco más? Pero no lo vas a valorar más porque en las bases pone que solamente tienes que solfearlo, solo rítmico. (Mamen)

Ricardo, manifiesta que la exigencia de esta prueba (el grado de dificultad) ha ido decreciendo en función de las diferentes convocatorias llegando a observar como, en convocatorias anteriores, se prestaba una mayor atención a la realización de análisis de audición, interpretación instrumental, frente a la actualidad en la que todos estos aspectos prácticamente se desarrollan de una forma muy liviana.

(...) Eso ha ido variando muchísimo. Había audiciones incluso en las que había que averiguar quién era el compositor, la época. En el análisis de la canción sí es verdad que se tiene que comprobar un poco si sabes la tonalidad, la modalidad, la forma. Pero eso vale un punto. El análisis musical de la canción vale un punto. Si le sumamos los dos de leer rítmicamente son 3 puntos de la oposición. Y 5 el tema y 2 la aplicación pedagógica que la puede hacer cualquiera. Teniendo unas pautas de actividades y sacando criterios de evaluación. (Ricardo)

Yo siempre he dicho que la valoración musical que se hace ahora en una oposición de música es mínima. Por eso mucha gente que se estaba preparando para primaria me preguntaba: ¿Mejor por música? Y yo le decía: ¿Tu qué sabes de música? Yo hice hasta 3º de conservatorio... pues vete a música. Vas sobrado. Porque es mínimo. También es verdad que vamos a ser maestros de música y que no vamos a ser directores de orquesta. (Ricardo)

También se seguía una plantilla de corrección que hacía referencia a aspectos técnicos de la misma (compás, velocidad, lectura rítmica, etc.).

Sí para todo teníamos plantilla. Pues no lo recuerdo... pero que se adapte por ejemplo al ritmo. Si te pone 60 te pone 60, no porque lo hagas a 250 te lo vamos a valorar más, porque te tienes que adaptar a lo que te está poniendo. Sí, indicaba la velocidad. Igual había partituras con tresillos, con dosillos que eran un poco más difíciles y luego otras que eran negras y corcheas, mucho más fáciles. Esas se veían que eran melódicas, pero no se valoraba la melodía. (Mamen)

En cuanto al desarrollo de una propuesta didáctica, en torno a una canción popular andaluza, Mamen alega la conveniencia de que esta parte pudiera realizarse de forma oral con la finalidad de que fuese más participativa y real por parte de los opositores, en lugar del actual desarrollo tipo propuesta escrita. También se alude, como una constante, a la falta de tiempo generalizada que se mostró en esta convocatoria ocurriendo que opositores suspendieron por no gestionar correctamente el tiempo en esta prueba.

Sí, porque todas eran exámenes tipo. Todas las propuestas eran exactamente iguales. Sí, me has dicho la tonalidad, la modalidad, me has dicho el ritmo, el ámbito melódico, pero eso tampoco en el aula lo estamos haciendo. Que sí, que hay saberlo y conocerlo, pero lo que queremos es que cojas una canción y hagas mil cosas con ella: y ver cómo la cantas, cómo la bailas como la instrumentas, todas esas cosas que trabajas luego con los niños. Porque a los niños no les explicas que tonalidad tiene. Tienes que

saberlo, es verdad... pero quiero ver como coges una canción, bueno te digo una canción porque siempre cogemos el recurso de una canción, y hagas mil cosas con ella. (Mamen)

De hecho, se las saben de memoria. Es que muchas veces el análisis musical que van a hacer para la canción lo llevan de casa y a lo mejor lo modifican con cuatro retoques de la canción que me toque. Lo llevas de casa prácticamente hecho con actividades chulas, motivadoras y demás y me toque la canción que me toque le pongo esto. Y luego le hago un pequeño hincapié: Si tiene un sostenido pues vamos a trabajar los sostenidos, algo de la canción concreta. (Ricardo)

Es un problema de gestión de tiempo. Tú sabes del tiempo del que dispones, si no lo has sabido gestionar tienes que aprender a gestionarlo. (Ricardo)

En la prueba oral (defensa de la programación y exposición de una unidad didáctica), Juan Ramón, Ricardo y Juan destacan la importancia de comunicar y expresar de forma verbal tanto los contenidos de las unidades didácticas como de las exposiciones curriculares aportadas por los candidatos. Así, se valora muy positivamente, además del conocimiento de la norma curricular, la capacidad creativa, la originalidad, la espontaneidad, etc. como uno de los aspectos en los que el tribunal pone mayor énfasis y que, en su opinión, es la mejor forma de ver como el opositor hace llegar esos contenidos a los alumnos. Incluso se hace referencia a ejemplos, en este sentido, que recuerdan perfectamente donde los opositores se afanaban en mostrar materiales o planteamientos que no eran viables o simplemente que se sobrepasan de la propia carga lectiva de la asignatura pero que no se pueden valorar si no es desde la propia experiencia.

Respecto a la capacidad de comunicación, a la creatividad, a la espontaneidad, el trabajo en equipo... pues, posiblemente también se perciba. Claro es que la creatividad... no es muy objetiva. En media hora es muy difícil de valorar. Tiene que ser un proceso de días, de que tú puedas ver cómo trabaja con niños. Por ejemplo había gente que llevaba 200.000 recursos para el último... y tú decías; esto es inviable. Eso te lo imaginabas, porque llevabas trabajando muchos años de maestro, y te imaginabas en tu clase haciendo todo aquello y pensabas; esto no te da tiempo ni a la quinta parte de lo que has dicho aquí. Pero claro eso es con la práctica. (Juan Ramón)

Una defensa de la programación tampoco te va decir si es un buen docente o no. Pero la defensa de la unidad didáctica si ves tú que ese maestro hace una buenas actividades, sabe manejarse musicalmente tanto vocal como movimiento, ritmos que haga allí delante del tribunal... ven que tiene soltura y hace una actividades bonitas, digamos, pues entonces esa prueba si que pueda dar un poco de... un poco!! (Ricardo)

(...) Se valora muchísimo la competencia o la capacidad de comunicarse, en creatividad, espontaneidad. Mientras se está exponiendo se están buscando ese tipo de capacidades por parte del tribunal. (Juan)

Claro todo es hipotético. Lo que haces es intentar dar lo mejor de ti en ese momento y sabes que eso es un ejemplo que ponen que en vez de desarrollarlo en una sesión igual lo desarrollarías en 5 ó 6 sesiones. Claro

ellos intentaban transmitir lo máximo posible para que tú vieras de lo que eran capaz. (Ricardo)

Sí, la soltura, la locuacidad, la forma de expresarse, de comunicarse. Ahí, sí se ve más. Y luego yo insisto mucho como preparador que la unidad didáctica, que el peso principal y los 2/3 de la unidad didáctica tienen que ser actividades. Que el tribunal vea que sabes hacer actividades, que sabes cantar, que sabes moverte, que sabes hacer ritmos... yo eso, con mis alumnos, es lo que más destaco en la unidad didáctica. Que exploten al máximo las actividades porque yo creo que es lo que más valoran los miembros de un tribunal. (Ricardo)

En cuanto a la evaluación y al uso de plantillas se vuelve a reiterar en su existencia pero haciendo hincapié en la poca usabilidad de las mismas. El tribunal, tal y como argumentan Juan Ramón y Ricardo, prefiere tomar notas de carácter global y no ir deteniéndose continuamente en los aspectos pormenorizados. También, como aspecto más significativo, se hace alusión a la imposibilidad, en la convocatoria actual, frente a convocatorias anteriores, de realizar un debate posterior con el aspirante donde el tribunal pudiera pedir alguna aclaración con respecto al propio desarrollo de la prueba o ampliación de algún aspecto concreto. En este sentido las posibles aclaraciones, tanto de contenidos como de expresión, ayudan de forma notoria al tribunal para determinar la calificación.

Era una plantilla bastante... intentaba ser bastante objetiva. Como te he dicho antes intentábamos estar más atentos a un global de lo que iban contando, a ese transmitir más que a ir anotando todos los aspectos que iban mencionando. Casi lo hacíamos al revés. No ha dicho esto, no ha dicho bibliografía tal. Lo anotábamos nosotros, pero ya después. (Juan Ramón)

Los contenidos se llevan una gran parte. Eso a lo mejor, cada parte... al final no se puntúa literal... Como yo le digo a mis alumnos, por mucho que digáis los contenidos son 7, la expresión es 1, la bibliografía es otro... luego no es así. Porque si tienes faltas de ortografía al final te van a quitar también... de los puntos de contenidos también te pesa. Al final queda una compensación. (Ricardo)

Efectivamente. Si la estructura es un punto, si no tienes ni introducción ni conclusión no te van a penalizar con un punto. Te van a penalizar con más porque te van a quitar también de los contenidos porque no los has metido. Entonces al final se hace una compensación aunque la administración te marque esa puntuación. Y creo que en el segundo pasa eso también. Que tú no te ciñes a... ves cómo se expresa, como comunica y si lo hace mal no le quitas el punto que pone ahí de expresión. Le quitas más. Porque le quitas también de los contenidos porque no te los ha dicho como tú querías que te los dijera. Entonces al final se hace una compensación. (Ricardo)

En aquella prueba de 2005 se contemplaba debate en el que podíamos hablar (el tribunal) con el aspirante. Por ejemplo, si veíamos que en alguna parte se había quedado la cosa un poco floja y no sabíamos si era porque no daba más de sí o era porque se le había olvidado le decíamos: ¿Puedes explicar por qué has dicho tal cosa? Y entonces, esa persona explicaba un poco ese apartado o no. A veces, notábamos que

realmente no había más que decir y otras veces sí. Ah, pues esto se me había olvidado, y ampliaban un poco más la información. (Juan Ramón)

Indagando sobre aspectos relacionados con la evaluación y respecto a la labor y el procedimiento realizado por los miembros del tribunal, en este sentido, Juan Ramón destaca el nivel de trabajo en equipo que se produce en el seno del grupo al aportar, entre los diferentes miembros, de manera claramente diferenciada experiencia, por parte de los más veteranos, frente a otros, los más jóvenes, que pueden aportar un mayor conocimiento teórico de los contenidos o de los aspectos musicales propiamente dichos. Se convierte así, este aspecto, en uno de los hándicaps de este proceso al ser los miembros elegidos en función de un resultado azaroso y no por capacitación.

En general, como te he dicho antes, al ser un proceso de selección de tribunal que está ordenado por DNI, allí había gente que música, la parte técnica, pues tampoco sabían tanto, pero tenían la parte de experiencia musical. (Juan Ramón)

Incluso Juan Ramón, Mamen y José Manuel hacen alusión expresa a la necesidad de debatir entre los miembros, de manera que las dudas o aspectos más inusuales puedan aclararse de forma dialogada.

Y eran maestros de música en ejercicio... efectivamente. Igual tenían mucha más experiencia que nosotros, pero nosotros teníamos la parte técnica. Entonces era un buen equipo por llamarlo así. Se juntaba todo; la parte más técnica musical y la parte de ellas dos en este caso. (...) había un punto de acuerdo. Vale, yo no había caído en tal cosa pero tú me has esclarecido esto o al revés. Pues muchas veces se debe a la propia formación técnica o musical de los miembros del tribunal. Falta de preparación, por así decirlo. (Juan Ramón)

Había gente joven y más mayor. Había un compañero que le gustaba mucho el coro y cuando alguien cantaba algo de coro pues lo valoraba, le parecía mucho más brillante, que eso en el colegio estaba muy bien, que había que trabajarlo en el colegio y yo por ejemplo prefería otro tipo de actividades. (Mamen)

Nos sentíamos como un equipo... a la hora de evaluar siempre hablábamos ¿Qué nos ha parecido? Yo pondría esta nota, yo tal... más o menos nos adecuábamos. No era que cada uno percibía y ponía su nota... Se consensuaba. Claro. Yo me podía haber fijado en alguna cosa que la otra no se había fijado. (Juan Ramón)

No está todo el mundo preparado, yo lo pasé muy mal y nunca he querido ir (...) yo veía a mis compañeros que son maestros de música que decían ¡oh qué bien!, y yo decía pues si no lo ha hecho bien, si está desafinando (...) (José Manuel)

Sí, sí. ¿Lo de la afinación? Pues también se dieron casos que algún miembro dijese; que bien lo ha hecho... y nosotros... despacio porque esto hay que mirarlo porque realmente no ha hecho los sostenidos y está en otra tonalidad... O sea, que ese aspecto se debe quizás más a la falta de preparación de los propios miembros que a querer subir o bajar. (Juan Ramón)

La falta de tiempo para poder detenerse, de forma minuciosa, en la evaluación de los opositores incluso para poder leer de forma detenida la programación didáctica presentada es otro de los aspectos más negativos del proceso.

Se pierden muchas cosas por el camino creo yo. Primero la programación que traen, sinceramente, no tienes tiempo para analizarla... todas las programaciones de todos los opositores. Cuando viene el opositor tienes unos minutos y revisas la programación, que estén todos los apartados y demás... que formalmente está el documento... claro, revisar que están todas las partes, la unidad que le ha tocado a ver si la desarrolla y demás... pero es poco tiempo el que tienes para valorar a una persona. (Juan Ramón)

Date cuenta que ya no es solo el cansancio que tú escuchas a una persona igual a las 8 de la mañana que a las 8 de la tarde y más en el mes de Julio pero es que además se hacían turnos de comida, teníamos una hora para salir a comer y las exposiciones seguían. (Ricardo)

Aún valorándose los acuerdos y el diálogo como algo positivo y enriquecedor en el seno del propio tribunal, José Manuel, Ricardo, Juan Ramón y Mamen resaltan la conveniencia de que la adscripción de los miembros pueda hacerse de forma voluntaria, incluso acreditando unos conocimientos específicos o currículum avanzado.

Sí. Yo insisto... si fuera miembro de la administración, si tuviera algún poder allí diría que los miembros del tribunal se presentaran voluntariamente a ser miembros de tribunal. Incluso que justificasen su preparación. (Ricardo)

Claro que sí. Porque si no, nos encontramos con estos casos. Yo me acuerdo que un opositor llevó un juego de campanas de distintos tamaños. Había 5 campanas desde la más grande a la más pequeña, pero la penúltima campana, es decir la que no era la más pequeña de todas sonaba más agudo que la más pequeña de todas. Eso lo percibimos solo dos del tribunal porque era un error en la fabricación de la campana. No sé dónde la compraría... y cuando sonaron las campanas el opositor no se dio cuenta. Los dos del tribunal nos dimos cuenta y nos miramos rápidamente porque dijimos; no se da cuenta nadie de esto. Y luego cuando acabó le dijimos; chicas, no os habéis dado cuenta de... es decir, hay que tener una preparación. Sí, hay que tener una preparación. Pero ¿hasta dónde llega la preparación?. Si ponemos una prueba de instrumento y llega alguien tocando un trombón de varas o una tuba ¿Qué puedes hacer con una tuba? (Juan Ramón)

Nosotros por ejemplo tuvimos suerte porque estábamos en un tribunal en el que nos llevábamos bien, teníamos buen rollo, terminábamos y nos quedábamos un rato más. Pero cuando tú estás en un sitio en el que no tienes buena relación (...) no quiero estar, he perdido mi mes de vacaciones, estoy perdiendo todo el día aquí y no quiero estar. No estás porque tú quieres, te han obligado a estar allí. (Mamen)

Cuestionando sobre si las pruebas selectivas reflejan las competencias que luego hay que desarrollar en el aula José Manuel, Juan y Ricardo plantean la

diferencia existente entre el proceso selectivo y el trabajo real de aula. Así, se manifiesta que tanto los materiales como la forma y las propias exposiciones de los candidatos en la mayoría de las ocasiones no pueden llevarse al aula, bien por motivos de tiempo, de idoneidad al alumnado en cuestión o de necesidades reales de programación. Así lo que se valora, más que las propias actividades propuestas, es la capacidad de hacer llegar esas unidades didácticas a los alumnos. En este aspecto es donde, según comenta, pueden surgir aspectos relacionados con la subjetividad y las percepciones personales.

Sí, en la exposición se veía gente muy innovadora, que lo hacía muy bien. Y eso influye muy positivamente. Se valoraba todo, aunque lo que valía mucho era como se desenvolvía ante el tribunal, era muy importante. Había que quitarse la timidez, hay que ir a por todas (se hacían bailes, palmas). (José Manuel)

Sí, sí. O con tu situación en tu colegio... que digas bueno esto es viable o no viable. A lo mejor es viable en un colegio con muchas tecnologías una actividad muy tecnológica pero en otro colegio no. Y el tuyo a lo mejor no es tecnológico. Es decir, sí te puedes sentir identificado. Si me estás preguntando que el aspecto físico puede llegar a influir, pues puede llegar a influir. (Juan Ramón)

Y la oposición lo que hace es destacar a los que son mejores en ese aspecto. A los que más han estudiado, a los que más agilidad a la hora de una expresión oral tiene en la defensa de la programación y de la unidad didáctica... se valoran a los mejores en eso. Pero luego los mejores dando clase no sabemos quién son. Ni se destacan en la oposición. (Ricardo)

Sí, forma parte de esa impresión. Efectivamente. Igual eso no es nada justo. Porque yo no soy quien para valorar la impresión de nadie. Igual mi impresión tampoco es la que querría tener un director de un colegio... es que no lo sé. Es algo también bastante subjetivo pero está ahí. (Juan Ramón)

Está ahí... y se valora, de una forma etérea pero se valora. (Ricardo)

Respecto al colectivo de interinos y a su participación en el proceso selectivo los entrevistados, como miembros de tribunal y presidentes, afirman que resultaron beneficiados del proceso al tener ventajas explícitas como la sustitución de la defensa de una unidad didáctica por un informe realizado por la administración (obviándose así, el principio de igualdad que debe regir este tipo de procesos) o en el apartado de méritos al puntuarse la experiencia docente de forma expresa frente a otros opositores con exposiciones de mayor calidad pero con escasa o nula experiencia docente.

Los interinos llevaban ya unos informes de unidad didáctica ya corregidos por la inspección. (Juan Ramón)

(...) Había muchos interinos que sacando malas notas en algunos aspectos de la oposición luego salían con mejores calificaciones globales. (los interinos presentaban la U.D. como documento y venían con ellas ya evaluadas por parte de la administración) y las calificaciones eran 10 ... 10 y eso hacía que subieran las calificaciones. Estaban hechas así (la

convocatoria). Había gente joven muy bien preparada pero que se notaba la falta de experiencia. (José Manuel)

Prácticamente era una consolidación de empleo porque era un examen, o sea que no había criba de por medio. El informe, que te daba tres puntos, de la unidad didáctica aquella que no la tenías ni que exponer oralmente y lo único que hacías era el tema y la defensa de la programación. Pero salías con 3 puntos prácticamente de ventaja. (Ricardo)

Sobre el período de prácticas, una vez superado el proceso selectivo, se apuesta por una preparación más concreta basada ya en el contacto con el aula y los alumnos afirmando que la profesión de maestro se va fraguando poco a poco a lo largo de la experiencia y de los años. También Juan, Ricardo, Maite, Mamen y Juan Ramón coinciden en aclarar que el echo de aprobar el proceso selectivo no implica necesariamente ser un buen maestro sino que, en todo caso, se domina muy bien una serie de contenidos referentes a las diferentes pruebas pudiendo ocurrir que no exista una aptitud posterior para la docencia. Maite aclara que se debería tratar de una preselección de candidatos “idóneos” para el desarrollo de la labor docente.

Debería ser una especie de preselección. Las oposiciones podrían ser una preselección, aunque es duro decirlo, pero es verdad que luego en la práctica es cuando se ve. Podría continuar ese proceso de una manera más firme, por decirlo así. Reconozco que un aspirante puede ser muy bueno en el proceso selectivo porque haya estudiado muy bien unos temas teóricos o incluso por suerte. (Juan Ramón)

El proceso selectivo no me dice a mí que esté preparado profesionalmente para ser profesor. Si yo me examino en el primer examen, por ejemplo la canción (...) yo me estudio eso de memoria se lo expongo al tribunal saco buena nota y después hago la otra parte y voy a aprobar pero eso no me dice a mí que yo esté preparado profesionalmente para ejercer como profesor. El magisterio no es cosa de una semana son muchos años y así se va haciendo el maestro. La profesión. (Juan)

Entonces, la fase práctica se ha convertido en eso; en un mero trámite en el que el inspector te visita, te ve dar clase, más o menos lo haces decentemente, tu equipo directivo dice que no hay problema contigo. (Ricardo)

Yo creo que los mejores aspirantes se seleccionarían en un colegio de verdad. Viendo lo que están haciendo de verdad. Muchas veces nos encontramos a compañeros que dices, madre mía! y este ha pasado una oposición y tiene su plaza. (Mamen)

Pero, luego tiene que haber una capacitación posterior... porque demostrar haciendo... también sería bastante valioso, más que el que en una academia o con una autoformación prepare lo que le van a pedir (en la oposición). (Maite)

Juan Ramón y Ricardo reflexionan sobre esta fase de prácticas y la relación con el tipo de centro en que se realiza, argumentando que no es igual ser idóneo en un centro rural con pocos alumnos y motivados que en un centro de la periferia

con familias desestructuradas y de difícil desempeño. En este sentido, destaca la presencia de multitud de factores que se interrelacionan con el propio proceso de enseñanza – aprendizaje siendo complejo dirimir el concepto de idoneidad.

Habría que tener en cuenta otros factores por ejemplo la dificultad del centro. No es lo mismo una clase con 27 niños de 6º de primaria en un colegio dificultoso, que una clase con 10 niños en una pedanía de no sé qué pueblo que todo queda en familia. Ahí, las clases van rodadas. Habría que meter otra pila de factores. (Juan Ramón)

El contexto, la situación socio económica del pueblo, el tipo de habitantes, el material que hay en ese colegio, si hay clase de música... hay millones de factores que podíamos meter. ¿Y ahora como lo valoras? Qué haces, coges al opositor que ha aprobado y te lo llevas a un colegio difícil y el que está en el fácil te lo llevas al difícil... es muy complicado (Ricardo)

En cuanto a la labor de supervisión de esta fase de prácticas, por parte de la administración educativa, se incluye un curso de preparación - formación, con asistencia obligatoria, por parte del CEP (Centro de Educación de Profesores) de 40 horas de duración (10 presenciales y 30 online) y el seguimiento en el puesto de trabajo por parte de la inspección educativa y del tutor asignado, los cuales son los encargados de realizar el informe final de idoneidad para el ejercicio de la profesión docente y ratificar la calificación de apto.

Yo, como asesora lo que he llevado ha sido la organización de la parte presencial (10 horas) y otro compañero asesor de xxx ha llevado la gestión del curso online (30 horas). Para la gestión del curso online, se buscan unos tutores que acompañan y ayudan al profesor que está participando en esa formación. Por eso te digo, que durante esta formación sí están bien acompañados tanto por mí en la parte presencial, que tienen mi acceso para cualquier duda, para la presentación del trabajo aquí, y el seguimiento de lo que están realizando en la parte online. (Maite)

Tienen un mentor que es el que le acompaña, tienen un tutor en el centro y las tareas son revisadas siempre con el ánimo de mejora. Que se recibe un trabajo, se aporta retroalimentación; me ha parecido bien o deberías de considerar esto. Entonces, pues se trabaja mucho y el profesorado lo ha valorado bien. Sobre todo, también uno de los aspectos quizás es la atención a la diversidad que luego, pues claro, no es lo mismo verla a nivel teórico que cuando tienes al alumno. (Maite)

En relación a los contenidos presenciales de este curso de formación, la primera sesión es dedicada a una explicación somera sobre el propio CEP, sus funciones, funcionamiento, asesorías y la relación con los propios docentes. En sesiones posteriores se hace hincapié fundamentalmente a los aspectos metodológicos, que es el aspecto más demandado, y en el que se hace referencia a lo que se está denominando actualmente como buenas prácticas educativas y que se utilizan para visualizar situaciones reales de aula que permitan su difusión e interiorización en los docentes noveles. Maite refleja, en este sentido, que se trata del aspecto menos trabajado en las actuales pruebas selectivas.

Cuando el profesorado ya ha aprobado las oposiciones y hace el curso recogemos cuáles eran las demandas que ellos veían que podían

necesitar. Me parecía interesante también como una detección de necesidades. Y me llamó mucho la atención sobre todo lo que era la parte de la metodología. Es donde la gran mayoría veía una carencia importante. (Maite)

Entonces, son esos campos de contenidos en los que se quiere insistir porque a lo mejor no se aborda tanto en el proceso selectivo y son herramientas fundamentales a desarrollar. Era lo que nos demandaban a nosotros como CEP, el poder formarse en técnicas de aprendizaje cooperativo, metodología de aprendizaje basada en proyectos, en educación emocional para gestionar de una manera positiva el aula. (Maite)

En este sentido, se valora, por parte de algunos entrevistados como Carmen y Ricardo, la necesidad de que se tratase de un proceso mucho más acorde a la finalidad de la fase señalando que, en la mayor parte de las ocasiones, el curso de formación posee un carácter meramente orientativo al basarse en las experiencias de profesionales muy concretos.

Había dos partes, una online, que desde mi punto de vista estaba muy bien organizada y programada y eran actividades interesantes donde había una serie de temas que ibas abriendo progresivamente y a mí si me gustó, me resultó interesante, uno era de la relación del maestro con los padres, no eran desde el punto de vista de la música, eran generalistas. Y la otra era presencial y fue una pérdida de tiempo, no me pareció gran cosa. Un día que no pude ir y me hicieron hacer un trabajo que era leer un texto y hacer un resumen, que no me gustó nada. El contenido de ese curso presencial era sobre experiencias de diferentes maestros, no me aportó mucho la verdad. (Carmen)

Incidir más en la formación del docente pero no solo en el año de prácticas, porque estamos hablando de que vas a ser docente toda la vida. (Ricardo)

En la primera sesión nosotros les explicamos que esto es la casa de todos los maestros y de todo el profesorado, cuáles son nuestras funciones, qué es una asesoría de referencia y cómo participamos en los centros y la gran mayoría no conocen todavía que tienen esto a disposición. (Maite)

Por su parte, tal y como argumentan Carmen, Mamen, Juan Ramón y Ricardo, el servicio de inspección educativa realiza una labor demasiado superficial basada, fundamentalmente, en la visita al centro educativo donde el aspirante seleccionado realiza la fase práctica y una revisión documental de los aspectos más significativos de este como programación, cuaderno de seguimientos, evaluación, etc.

Tuve tres visitas (del inspector) a lo largo de cuatro meses, una inicial y dos después. La primera fue de presentación y me dio ánimo, que no me preocupara, que él tenía buena intención de aprobar, y después entró a una clase, que por cierto era la más mala (en cuanto a comportamiento) y se puso en un lado y me vio (...) yo avisé a los niños para que se portaran bien, a los niños les dio igual, al revés, fue caótica. (...) me dijo muy bien, sigue así... en las siguientes me pidió documentos,

(qué documentos utilizas en la clase), que si hacía exámenes a los niños, cómo los hacía... no estuvo más de un cuarto de hora. (Carmen)

También evalúa un inspector, pero el día a día del aula y del centro no lo está viendo. (Mamen)

A veces te valora un inspector que no tiene ni idea de música también. Se mete en tu clase y te dice; a ver si me gusta lo que haces. Y tienes que gustarle a una persona, a un inspector, según su forma de ver la vida o no sé... se mete una o dos veces en tu clase. Te revisa cuatro papeles y demás. (Juan Ramón)

También depende de la persona. Sabemos que hay inspectores con un talante y otros con otro. Siendo de Inglés o asustándote el inspector más o menos, al final el requisito que hay que pasar es parecido a todos y si haces un año tranquilo en tu colegio, tu equipo directivo no tiene ningún problema contigo, tu tutor de prácticas tampoco el inspector le entrega su memoria y haces tu tarea bien no va a haber ningún problema. Así, que el año de prácticas se ha convertido en un trámite prácticamente. (Ricardo)

Finalmente, esta fase se complementa con un informe por parte de un tutor (docente) que tiene como finalidad orientar al maestro en prácticas durante este periodo y que normalmente suele ser un compañero del centro.

Luego, tuve un seguimiento e informe por parte de un tutor/a del centro pero no me hizo ninguna prueba, ni observación especial. (...) más que aportaciones me decía lo que tenía que presentar, tenía que presentar una memoria y una propuesta educativa, yo se la enseñaba, le preguntaba que le parecía, ella me lo leía y me decía que me faltaba o aconsejaba. (Carmen)

Yo creo que los compañeros del centro no van a ser muy objetivos porque ya que has pasado por un proceso de oposición duro y ahora volver a evaluarte otra vez. Debería ser lo justo, quizás. Pero no lo veo. Y lo otro lo de formar una comisión lo veo más inviable por el tema económico que encima ahora mismo. Lo veo muy inviable. (Ricardo)

En cuanto a los aspectos finales todos los participantes afirman, sin dudar, el alto grado de subjetividad que impregna el proceso selectivo provocado, fundamentalmente, por los numerosos factores tanto externos como internos que intervienen. Así, entre los factores externos se hace especial referencia al cansancio que se produce tanto en los miembros del tribunal como en los opositores como consecuencia de jornadas de trabajo excesivamente largas (hasta 12 horas), sin condiciones óptimas en los centros de referencia y con un calendario de actuación demasiado breve que obliga a trabajar en condiciones no objetivas. No es igual examinarse al principio de la mañana que conforme va avanzando la jornada, incluso hasta la tarde. Tampoco es igual los primeros días de oposición que los últimos cuando los miembros del tribunal ya están colapsados como consecuencia del cansancio, el calor excesivo del mes de Julio (en centros sin aire acondicionado) y del propio esfuerzo de escucha y atención al que están sometidos.

(...) (la evaluación del opositor) depende de que le toque el primero, el último. El cansancio es un factor fundamental. Ya estábamos más cansados, además había que ajustarse a un calendario (...) tiendes a poner menos calificación. También se notaba mucho si tocaba antes o después de alguien que lo hiciera mejor o peor. (José Manuel)

Hay muchos factores que influyen; por ejemplo por la tarde la gente se echa a llorar ... no son horas ... las fechas tampoco son las más indicadas ... un examen que se realiza a las 4 de la tarde en el mes de julio cuando el opositor lleva desde las 8 de la mañana esperando como va a funcionar esa cabeza cuando lleva 9 - 10 horas esperando. Cuando el tribunal ya ha escuchado 7 - 8 exposiciones ya no tiene capacidad de atención (a última hora ya estamos reventados). En este sentido, las exposiciones por la mañana se prestan mejor a una buena predisposición por parte del tribunal. No es lo mismo escuchar una exposición a las 9 de la mañana que a las 6 de la tarde cuando ya se han escuchado un montón. La hora de exposición afecta tanto al tribunal como al opositor. (Juan)

El proceso es duro tanto para el opositor como para el tribunal. Se empieza muy temprano, te dan unos determinados días y unos plazos súper importantes para que los cumplas. Incluso, si quieres ir a trabajar un sábado porque tienes que acabar, porque te han dado el plazo para que metas las notas antes de tal día, tú tienes que solicitarlo y la delegación te lo da o no te lo da. Normalmente te lo da. Pero siempre intenta meter todo en los mínimos días posible para acabar cuanto antes y en ese plazo... ¿influye? Sí, el cansancio es manifiesto en los miembros del tribunal. A veces tienes que salirte. A veces tienes que decir... chicos, me tengo que salir porque yo no doy para más, no soy una máquina. (Juan Ramón)

Es objetivo pero eso, dentro de unos componentes que no se pueden controlar y que yo creo que la mejor manera de controlarlo es lo que hemos hablado, que es reducir el número de opositores en el tribunal. Así se harían unas oposiciones muchísimo más objetivas de lo que hay ahora. Solo con ese detalle, que no es poco... Porque pasaríamos de tener X tribunales a X por 2... se ganaría mucho en objetividad en las oposiciones. Dentro de todo esto yo creo que los que sacan plazas en la oposición, si no son los mejores... normalmente sí son de los mejores. A ver si me explico. (Ricardo)

Para finalizar, se señalan otros factores que inciden en los miembros del tribunal entre los que destaca la propia personalidad (nivel de empatía, firmeza) o el hecho de calificar a aspirantes que en muchos casos han llegado a ser antiguos compañeros de carrera o incluso de trabajo alegando el buen criterio de los miembros y su implicación en el proceso dejando especialmente al margen todos estos aspectos.

El grado de implicación de cada persona como miembro del tribunal influye mucho... depende del tipo de persona que tú seas. Si eres más empático o menos empático. O si eres más firme o de cómo das las clases. (Juan Ramón)

Lo que pasa, que sí, es verdad que ahí entra en juego la profesionalidad de cada uno. Cómo te prepares tú para evaluar y cómo digas... Oye que se están jugando las habichuelas gracias a mí, me voy a poner al día, voy a saber qué tengo que evaluar. Como todo en la vida,

están los que se preparan y hacen una buena labor y están los que pasan más del tema y evalúan como buenamente pueden. Pero están los típicos, que tú los ves, el mismo día del examen, domingo, preparándose los temas y luego están los que pasan un poco del tema. Ahí, entra en juego la profesionalidad que tenga cada docente. (Ricardo)

Se dan casos, así a nivel personal, que se intenta influir sobre el proceso: llamadas, amigos, conocidos... no se dieron muchos casos, pero se dan casos. Y tenemos que luchar contra eso... claramente, llegar a un acuerdo entre nosotros y decir: Llamadas nada... No, no se puede hacer eso. (Juan Ramón)

(...) Hay otras cosas más, como que te llamen por teléfono... entre los miembros del tribunal... hay hubo y habrá... Un factor externo muy influyente es que conocemos a otros maestros, alumnos etc. Que luego están en estos procedimientos como opositores. (Juan)

La gestión de las reclamaciones a aspectos concretos del proceso o a las calificaciones obtenidas forman parte de la responsabilidad del presidente siendo estas atendidas a lo largo de las pruebas si se realizan in situ o ya iniciando procedimientos administrativos que terminan dirimiéndose incluso meses más tarde.

Por ejemplo, en la prueba escrita hubo bastantes reclamaciones... En ese momento, pasaban los opositores, les enseñábamos los exámenes y les decíamos el por qué. Por qué no habían aprobado la prueba escrita, por ejemplo. Era in situ. Es verdad, que la prueba oral llegaban (las reclamaciones) en octubre o en noviembre. Yo me acuerdo de tener que venir 130 kilómetros a la delegación para solucionar 2 ó 3 reclamaciones que hubo. (Juan Ramón)

Eso lo hace el presidente... con tus apuntes de la oposición. (Juan)

En cuanto a la valoración global del proceso, los participantes, tienen una experiencia “agridulce” en torno a las sensaciones del mismo. Por un lado, tenemos a quienes sienten haberlo pasado mal y no les gustaría volver a repetir esta experiencia como José Manuel o Juan Ramón.

(...) Yo lo pasé muy mal y nunca he querido ir y he tenido la oportunidad de asistir en muchas ocasiones (incluso como presidente). (José Manuel)

Se pasa mal en situaciones concretas... Se pasa muy mal. A veces lloras. Yo he llorado y todo. Yo he llorado cuando he visto que por una décima se ha quedado fuera una persona que dices: Madre mía que bueno eres... Y no puedes hacer nada. Y a veces también justamente lo contrario. Han entrado personas que dices: Bueno, no me haces tanta gracia que hayas entrado tú, pero bueno es un poco el feeling que sientes con esa persona o un interino que arrolla con 200 puntos que trae. (Juan Ramón)

Y luego, al final, cuando acaba el proceso de oposición todo el que ha estado en un tribunal ha comentado que es un mes de cansancio, muy duro. Y a la administración se le ha pedido que recorte opositores por tribunales para hacer eso más asequible pero ahí ya... (Ricardo)

Frente a los que manifiestan (Ricardo y Juan) que, dentro de las dificultades, no les importaría volver a repetir en el procedimiento selectivo como miembro de tribunal del mismo argumentando lo positivo de esta experiencia.

Sí. No tendría problema en repetir. (Ricardo)

Como experiencia fue muy positiva... (Juan)

III.1.3. CONCLUSIONES

Tal y como podemos observar, nuestra principal intención a lo largo del desarrollo del análisis precedente (descriptivo y categórico) ha sido recoger información sobre las perspectivas y posiciones que muestran los informantes a cerca de la formación del profesorado, los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre lo que el alumnado acaba realmente aprendiendo, a fin de reflexionar sobre los aspectos competenciales más significativos de la Educación Musical en el ámbito de la Educación Primaria. La programación y el hecho de programar, las rutinas de clase, la secuenciación metodológica, los contenidos a tratar, el enfoque competencial de los mismos y el acceso a la profesión docente han constituido las categorías centrales sobre los que se ha desarrollado este análisis.

Como consecuencia de todo ello hemos podido obtener algunas conclusiones en relación al planteamiento, finalidad y sentido global de las pruebas selectivas de selección de maestros, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde podemos observar que todos los entrevistados coinciden en un aspecto común: la no adecuación de estas pruebas para la finalidad con que se conciben, que no es otra que, la óptima selección de los aspirantes.

Así, la experiencia docente junto con la propia práctica educativa parecen influir en la percepción que se tiene en cuanto al orden de las pruebas. Mientras Elena, Mamen, Ricardo y Carmen opinan que el actual orden de las mismas (primero prueba teórica de conocimientos disciplinares junto con una prueba práctica y en último lugar defensa de programación y unidad didáctica) presenta cierta coherencia otros, como Juan o José Manuel, apuestan por comenzar las pruebas con los aspectos puramente prácticos como lo constituye la lectura musical o el análisis de la canción popular andaluza, argumentando, en este sentido, la necesidad de seleccionar, en primer lugar, a los candidatos que muestren más destrezas en los conocimientos específicamente musicales (técnicos-interpretativos) o como propone Juan Ramón, una prueba de “musicalidad” relacionando, en este sentido, sus propias formas de entender la Educación Musical con cómo debería ser la primera “criba” de candidatos.

En cuanto al tipo de pruebas que debería poseer este proceso, José Manuel, Juan, Juan Ramón, Alejandro y Maite destacan la conveniencia de sustituir la actual primera prueba de carácter teórico (desarrollo de un tema escrito) por una prueba tipo test donde se abarque un conocimiento más global en torno a la disciplina musical y también facilite una mayor objetividad a la corrección de esta. Sin embargo, Ricardo opina que esta prueba tipo test también presenta inconvenientes, por lo que se plantea dudar de su eficacia al no poder valorarse a través de ella aspectos tan importantes en la función docente como la escritura, la ortografía, la redacción (capacidad de expresión), etc. Ante este planteamiento no observamos una dependencia directa entre este aspecto y la antigüedad en el cuerpo, por ejemplo, aunque sí en la forma de entender el proceso selectivo,

seguramente influenciado por sus propias experiencias bien como opositores o como miembros del tribunal.

Esta primera prueba, tal y como apunta Ana y Carmen, debería contener un enfoque competencial relacionado con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos específicos sobre didáctica además de los propiamente disciplinares de la Educación musical, a diferencia de los contenidos actuales donde, tal y como lo define Juan, se plantean una serie de conocimientos “puros y duros” normalmente de tipo técnico sobre la materia donde únicamente se demuestra la capacidad para memorizar, es decir, cualquier aspirante puede aprender y redactar un tema sin necesidad de demostrar mayores competencias. Además, el propio proceso de corrección de esta prueba enfatiza este aspecto técnico (de reproducción de contenidos). Así, José Manuel, Juan, Mamen, Juan Ramón y Ricardo (todos ellos miembros de tribunal) afirman corregir estas pruebas siguiendo unas plantillas claramente definidas en cuanto a contenidos, estructura y presentación (todos ellos aspectos técnicos), que bien de forma individual o a modo de lectura en voz alta y con la presencia, de al menos, tres miembros del tribunal, permiten calificar a los aspirantes de 0 a 10 puntos llegando, incluso, como afirma Juan Ramón a valorar y opinar en voz alta sobre el ejercicio objeto de evaluación, lo cual, conlleva interacción entre los diferentes miembros y por tanto la ausencia del principio de objetividad.

Otro aspecto muy significativo respecto al desarrollo de esta prueba hace referencia, tal y como afirman José Manuel, Juan Ramón y Carmen, a la propia preparación de los miembros del tribunal, la cual parece muy discutible en cuanto a los conocimientos, o mejor dicho, carencia de estos, que demuestran tener algunos de ellos, respecto al propio temario, poniendo en cuestión el propio procedimiento de acceso de estos miembros de tribunal y reconociendo que no todos los maestros funcionarios están capacitados para ejercer esta función. Además, tal y como afirman de forma unánime los entrevistados, miembros de tribunal, las condiciones para la corrección de las pruebas son claramente deficientes en cuanto a horarios y condiciones de trabajo (jornadas excesivamente largas, calor excesivo y sin medios para mitigarlo) lo cual no hace sino empeorar las perspectivas en cuanto a la objetividad de esta prueba para la finalidad con la que está concebida. Así las cosas, ¿por qué la administración sigue manteniendo este criterio azaroso para elegir a los miembros de tribunal? ¿por qué no elegir también a los más aptos para esta labor? ¿por qué no cuidar las condiciones climáticas donde se desarrollan estos procedimientos?

En este sentido, el sistema debería contar con criterios claros y explícitos para la selección de los miembros del tribunal, no pudiendo quedar este aspecto en aras del azar, al resultar ser un elemento fundamental en la constatación de competencias de los futuros docentes. Para este aspecto, tal y como sostienen Ricardo, José Manuel, Alejandro y Juan Ramón, la administración, podría contar con una bolsa de candidatos acreditados que puedan demostrar una sólida experiencia y formación competencial, así como la disponibilidad necesaria para este fin.

En cuanto al desarrollo de la parte práctica, dentro de esta primera prueba, existe unanimidad en defender la necesidad de que los aspirantes estén muy preparados técnicamente en cuanto a destrezas musicales como leer rítmicamente una partitura, armonizar canciones, lectura entonada, instrumentación, etc. Defendiendo así la necesidad de que exista una prueba práctica que permita constatar la adquisición de competencias interpretativo-musicales relacionadas con la lectura, entonación, interpretación, etc. Los entrevistados ven en esta prueba el momento ideal para poder demostrar sus conocimientos técnicos-interpretativos (los que han conseguido a través de una formación inicial paralela en los conservatorios y escuelas de música). Sin embargo, es aquí donde Carmen, José Manuel, Juan y Alejandro observan que las pruebas propuestas por la administración no constatan fehacientemente estas competencias, al versar solamente en la lectura rítmica y el análisis de una canción popular andaluza, obviando así, aspectos tan importantes como la interpretación instrumental o la entonación. Además, la dificultad técnica que plantean estas pruebas es muy básica con lo que, tal y como afirma Ricardo, cualquier aspirante con unos conocimientos iniciales en lenguaje musical puede afrontar estas pruebas con posibilidad de éxito. Esta somera explicación nos lleva a tener en cuenta que la administración educativa (encargada de seleccionar y realizar estas pruebas) no ve necesario o no estima conveniente una mayor constatación de competencias profesionales para la Educación Musical.

En la prueba oral (defensa de la programación y exposición de una unidad didáctica), Juan Ramón, Ricardo y Juan destacan la importancia de comunicar y expresar de forma verbal tanto los contenidos de las unidades didácticas como de las exposiciones curriculares aportadas por los candidatos. Así, se valora muy positivamente, además del conocimiento de la norma curricular, la competencia creativa, la originalidad, la espontaneidad, etc. como uno de los aspectos en los que el tribunal pone mayor énfasis y que, en su opinión, es la mejor forma de ver como el opositor hace llegar esos contenidos a los alumnos. Es en este momento donde se valoran las destrezas profesionales en los aspirantes a través de las presentaciones didácticas que defienden, aunque como comentan Juan Ramón, Mamen y José Manuel, estas propuestas no siempre se ajustan a la realidad del aula (normalmente porque no la conocen lo suficientemente) haciendo alusión expresa a situaciones, normalmente imaginarias que poco tienen que ver con las realidades educativas que se producen en la actualidad. Es aquí, donde surge la posible diferenciación entre los candidatos noveles (que aún no han tenido contacto con la escuela) y los funcionarios interinos (que ya ejercen docencia) donde tal y como afirma José Manuel, Juan y Ricardo plantean con una mayor solvencia la diferencia existente entre el proceso selectivo y el trabajo real de aula. Así se manifiesta, que tanto los materiales, como la forma y las propias exposiciones de los candidatos en la mayoría de las ocasiones no pueden llevarse al aula, bien por motivos de tiempo, de idoneidad al alumnado en cuestión o de necesidades reales de programación valorándose así, más que las propias actividades propuestas, la capacidad de los aspirantes para hacerlas llegar a los alumnos. Así, según comenta Juan Ramón, Ricardo, Mamen, Juan o José Manuel surgen aspectos relacionados con la subjetividad y las percepciones personales de los miembros del tribunal, en cuanto

a este conocimiento expreso de la realidad educativa observándose, la necesidad de debatir entre ellos de manera que las dudas o aspectos más inusuales sobre la percepción de estas pruebas puedan aclararse de forma dialogada obviándose, otra vez, el principio de objetividad y de igualdad que se produce tanto en los miembros del tribunal como en los opositores, como consecuencia de jornadas de trabajo excesivamente largas (hasta 12 horas), sin condiciones óptimas en los centros de referencia y con un calendario de actuación demasiado breve que obliga a trabajar en condiciones no objetivas. Como dice Juan, no es igual examinarse al principio de la mañana que conforme va avanzando la jornada incluso hasta la tarde. Tampoco es igual los primeros días de oposición que los últimos cuando los miembros del tribunal ya están colapsados como consecuencia del cansancio, el calor excesivo del mes de Julio en centros sin aire acondicionado y del propio esfuerzo de escucha y atención al que están sometidos. Para finalizar, señalar otros factores que inciden en los miembros del tribunal entre los que destaca la propia personalidad (nivel de empatía, firmeza) o el hecho de calificar a aspirantes que en muchos casos han llegado a ser antiguos compañeros de carrera o incluso compañeros de trabajo.

Juan Ramón y Ricardo reflexionan sobre la fase de prácticas (realizada por los aspirantes seleccionados, ya en los centros educativos, una vez superado el proceso selectivo) y las posibles variables que se establecen en relación al tipo de centro en que se realiza, argumentando que no es igual ser idóneo en un centro rural con pocos alumnos y motivados que en un centro de la periferia con familias desestructuradas y de difícil desempeño. En este sentido, también se obvia el principio de igualdad al determinarse la presencia de multitud de factores que se interrelacionan con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje como el número de alumnos por aula y la motivación de estos, el tipo de centro y su ubicación así como el propio perfil del opositor seleccionado siendo complejo dirimir, por tanto, el concepto de idoneidad.

Además, en esta fase de prácticas se realiza un curso complementario con asistencia obligatoria, organizado por el CEP (Centro de Educación de Profesores) de 40 horas de duración (10 presenciales y 30 online) junto con el seguimiento en el puesto de trabajo por parte de la inspección educativa y del tutor asignado, los cuales son los encargados de realizar el informe final de idoneidad para el ejercicio de la profesión docente y ratificar la calificación de apto. Maite, como asesora del CEP encargada de este aspecto refleja, en este sentido, que a lo largo del curso se hace hincapié fundamentalmente en los aspectos metodológicos (formación en técnicas de aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, educación emocional para gestionar de una manera positiva el aula) que constituyen el aspecto más demandado, y donde se hace referencia, fundamentalmente, a lo que se está denominando actualmente como buenas prácticas educativas y que se utilizan para visualizar situaciones reales de aula que permitan su difusión e interiorización en los docentes noveles, reconociendo así, que se trata del aspecto en el que más carencias muestran los seleccionados en las actuales pruebas selectivas y por tanto una de las principales lagunas de estos procedimientos. Además, este curso de formación, tal y como comenta Carmen, posee un carácter aleccionador al utilizar las experiencias y procedimientos de profesionales muy concretos como metas a conseguir corriendo el peligro de convertirse en

recetarios o en los conocidos “hágalo Ud. mismo” sin tener en cuenta los condicionantes personales, sociales, afectivos, de localización del centro, tipología, etc.

Respecto al servicio de inspección educativa, tal y como argumentan Carmen, Mamen, Juan Ramón y Ricardo realiza una labor demasiado superficial basada, fundamentalmente, en la visita al centro educativo, donde el aspirante seleccionado realiza la fase práctica, y en una revisión documental de los aspectos más significativos como programación, cuaderno de seguimiento, evaluación, etc. sin percibirse una mayor preocupación por las aptitudes pedagógicas de los seleccionados, en este caso. Al igual que ocurre con el informe de seguimiento del tutor de centro el cual, como afirma Ricardo, no deja de ser un compañero de trabajo con una labor orientadora que difícilmente va a entrar a juzgar nuestro trabajo. Por tanto, esta última fase del proceso selectivo que debiera ser determinante, en cuanto a la constatación de competencias de tipo docente, se convierte en un mero trámite en el que ninguno de los actores implicados muestra interés por realizar la función para la que está designado.

III.2. Análisis del grupo focal

El grupo de focal, como herramienta de recogida de datos, permite obtener información sobre las percepciones, opiniones, actitudes, sentimientos o conductas de los sujetos en relación a un determinado tema. Contribuye a la interpretación del caso otorgando un especial énfasis en la experiencia y las acciones de estos, a la vez que permite establecer un determinado grado de consenso y facilita la comprobación cruzada acerca de la coherencia de las opiniones y las afirmaciones mostradas. Además, su utilización en combinación con otras técnicas (como lo constituye en nuestra investigación la revisión bibliográfica y normativa y la entrevista semiestructurada), nos ha permitido obtener una mejor comprensión acerca de las competencias docentes presentes en la formación inicial de los actuales alumnos de Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical y su constatación en los procesos selectivos de maestros.

Este análisis se ha realizado en base a los datos obtenidos a través de un grupo focal reducido, y se estructura, en primer lugar, en base a un *análisis descriptivo*, con la finalidad de dar a conocer y exponer las opiniones, intereses y puntos de vista de los diferentes participantes y, en segundo lugar, en base a un *análisis categórico*, que nos aporta una reducción de los datos obtenidos, englobados ya en categorías de análisis.

Ilustración III Tipos de análisis en el grupo focal



III.2.1. Análisis descriptivo del grupo focal

Tal y como comentábamos anteriormente, para la selección de los participantes se realizó un muestreo previo, de forma azarosa, entre alumnos de último curso de Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical pertenecientes a la Universidad de Granada que mostrasen disposición a participar en los próximos procesos selectivos de maestros. Para la realización de esta preselección se tuvo en cuenta que los participantes, aun conociéndose, no mantuviesen entre ellos lazos de amistad, asistieran con regularidad a las clases e incluyese, de forma paritaria, hombres y mujeres. Además, de cara a garantizar la validez de esta investigación fueron informados acerca de la finalidad, objetivos y contenidos. Los datos obtenidos se han compartido con los participantes, teniendo la oportunidad de revisarlos y discutir las secciones en las que se ha estructurado este análisis y el informe final de investigación.

Así, seleccionados los cuatro participantes, a los que hemos denominado como Lucía, Francisco, Belén e Ismael procedimos a la realización del grupo focal, el cual, giró en torno a las categorías de investigación estimadas y que versaban sobre:

- La formación pedagógica inicial.
- Contenidos más significativos de la titulación.
- Adecuación de los contenidos a la realidad del aula.
- Respecto a los aspectos metodológicos.
- Practicum.
- Creencias en torno al proceso selectivo.
- Participación en el proceso selectivo.

Se procuró un ambiente cómodo y distendido, a lo largo de los diferentes encuentros realizados, de manera que los participantes pudiesen sentirse relajados y al mismo tiempo motivados hacia esta experiencia investigadora. El grupo focal se desarrolló en una sala amplia, situados alrededor de una mesa, donde podíamos percibir las expresiones y gesticulación de todos los participantes así como establecer un orden de participación que no solapara las opiniones o cuestiones a desarrollar.

Para comenzar, uno de los aspectos que nos gustaría resaltar es que los entrevistados, al reflexionar sobre aspectos relacionados con su formación inicial, en el seno de la titulación, así como en relación a los contenidos impartidos, la adecuación de estos a las necesidades del aula, el tipo de metodología utilizada, la idoneidad de esta, etc. tienden a realizar asociaciones entre estos y el propio planteamiento de las asignaturas específicas del grado de Educación Primaria en la mención de Educación Musical (Educación Vocal y Práctica coral, Práctica con instrumentos musicales en la escuela, Recursos musicales en la escuela y Audición

Musical en la escuela) permitiéndonos, así, tener una visión amplia del planteamiento de la mención y sus posibles repercusiones.

En primer lugar, pedimos a los participantes que realicen una presentación personal donde podemos observar, como principal nexo, que todos ellos pertenecen a la promoción 2012/2016 (primera promoción en el actual plan de estudios) de Grado en Educación Primaria. Cada uno de ellos procede de localizaciones geográficas muy diferentes; Lucía es de una localidad cercana a Granada; Francisco procede de la provincia de Sevilla; Belén es de las Islas Canarias y, finalmente Ismael de la Región de Murcia. También observamos, respecto a su formación musical, paralela a la propia titulación, que solamente Lucía y Belén poseen acreditación musical en conservatorios de música, frente a Francisco e Ismael que se consideran músicos “aficionados” y por tanto con conocimientos básicos.

Vale, pues yo soy Lucía. Tengo 23 años, soy de un pueblo de la provincia de Granada, (xxx). Realicé los estudios de Grado elemental en Clarinete.

Yo soy Francisco, tengo 21 años, soy de un pueblo de la provincia de Sevilla, (xxx). (...) No tengo estudios musicales acreditados aunque sí que soy muy aficionado a la interpretación musical con la guitarra, los bongoes.

Soy Belén, tengo 22 años y soy de las islas canarias. Tengo estudios superiores de guitarra.

Soy Ismael, tengo 24 años y soy de xxx. Región de Murcia. (...) Tampoco tengo estudios específicos de música en conservatorio aunque soy vocalista en un grupo de rock y toco la guitarra eléctrica.

Así, por ejemplo, respecto a los contenidos relacionados con la Formación Vocal y Práctica coral planteamos una serie de cuestiones acerca de los aspectos más significativos en cuanto a su desarrollo, metodología, los que, a su juicio, creen que han sido los más importantes para su desarrollo competencial como futuros maestros. En este sentido, destacan la diferenciación de la tesitura infantil, el reconocimiento de voces, el desarrollo de la expresión y la comunicación vocal a través de canciones y su aprendizaje junto con nociones básicas de dirección coral. Se hace especial referencia en cuanto al trabajo metodológico (pautas) para enseñar una canción, la práctica en grupo e, incluso, la interpretación vocal a través de lenguas diferentes a la materna.

Pues yo creo que la manera en que tenemos que diferenciar las voces de los niños, decir que nos han dado unas pautas para que si tienen que llegar a un tono, darles un tono abajo o decirles que tienen que subir un tono más. Como una serie de pautas para tú saber colocar... (Belén)

(...) Si quieres formar un coro y eso. La verdad, eso me ha ayudado muchísimo, yo no tenía ni idea. (Lucía)

Yo, por ejemplo, aprendí cómo presentar a los niños las distintas canciones, como trabajarlas con los niños y a parte, la facilidad que puede

tener a la hora de presentarle un idioma nuevo, como inglés o francés. (Francisco)

Guiar al niño hacia la tesitura que realmente tiene... bueno, de... modular la partitura. (Lucía)

La verdad es que nos sirvió mucho. (Lucía)

Y además, hemos hecho mucha práctica coral, ¿verdad? (Ismael)

¡Vaya!, casi todos los días. (Lucía)

Su intención era que le llevemos a los niños esa práctica coral, que hagamos un coro con los niños y los niños se sientan. (Francisco)

También, hemos hecho dirección coral, lo que es la parte de la dirección. (Ismael)

Sí, también nos enseñó un poco. (Lucía)

Respecto a sus impresiones, sobre los contenidos abordados a través de la asignatura afín, en general, se demanda un mayor grado de interactividad entre alumnado y profesorado así como una mayor innovación en la introducción de nuevas pautas metodológicas que hagan referencia a la adopción de estrategias de actuación cooperativas, de éxito. También se destaca, dotarla de una carga lectiva mayor, ya que requiere de un alto grado de especialización, en cuanto a la dirección coral, sobre todo en relación a las competencias auditivas y de destreza sonora.

Yo añadir... no añadiría. Creo que hacerla un poco más interactiva, no llevar una metodología tan tradicional, porque en muchas clases decía: "off", no sé, como que explicaba sobre los mismo, me hacía falta algo más, interactuar, participar algo más. (Francisco)

Sobre todo tiempo, porque realmente en 5 meses que tenemos de asignatura, una persona que nunca ha tenido coro, la ponen ya delante de voces que son distintas. Yo, por ejemplo, me ponen al lado de una voz distinta a la mía, yo no sabía no escuchar las demás voces para cantar mi voz. Entonces, de alguna manera, con más tiempo hubiera sido posible poder practicar solo con, por ejemplo, los barítonos con los barítonos, los soprano con los soprano. No siempre todos juntos. (Belén)

Sí, es verdad. (Lucía)

Entonces, eso sí que lo cambiaría de la asignatura porque muy pocas veces pude cantar porque me iba con los demás compañeros. (Francisco)

Sí, más horas de técnica, de estudio en grupo. (Ismael)

Sí, sobre todo las técnicas de cantar en "grupito"... por ejemplo, las soprano con las soprano. Nosotras dos, que éramos altos, muchas veces nos íbamos con las sopranos o... es que nos liábamos, nos perdíamos en eso, porque nunca hemos cantado en coro. (Lucía)

En cuanto a la extrapolación de los contenidos impartidos en la asignatura y su relación con el aula (en la escuela) afirman que, fundamentalmente, la propia práctica coral realizada así como algunas de las canciones aprendidas, sí que eran extrapolables aunque también se atestigua que el repertorio trabajado en clase es más apropiado para un coro profesional que para un coro escolar. Incluso, se llega a afirmar que parece estar más enfocada hacia el desarrollo de destrezas vocales del propio docente.

Algunos sí, en cuanto que a lo mejor son canciones populares para los niños, pero lo que hemos llevado nosotros en práctica en la clase no, porque eran canciones... (Francisco)

Práctica coral. (Ismael)

Es que era muy difícil para nosotros, estábamos perdidos. (Francisco)

Sí, es que eran canciones, que era para un coro específico. (Lucía)

El repertorio que hemos trabajado en clase era más indicado para un coro profesional que para un coro escolar. (Ismael)

Y también teníamos canciones para niños, pero no las usábamos tanto. (Lucía)

Nos facilitó todos los recursos pero no los habíamos trabajado en la clase, nada. (Francisco)

Creo que también está más enfocado a la educación vocal del maestro. No para enseñarle a cantar a un niño, sino para tener tu educación vocal, como técnicas de respiración, como colocar la voz, como colocarte. (Belén)

...como relajarte... (Francisco)

Respecto a los aspectos metodológicos, utilizados para el desarrollo de la asignatura, se cuestiona sobre lo novedoso o tradicional de los mismos afirmando, de forma unánime, el carácter tradicional de estos al producirse en el aula un proceso de enseñanza-aprendizaje donde, si bien es cierto, se fomentaba la participación del alumnado el proceso de enseñanza-aprendizaje se presentaba de una forma meramente repetitiva (a través de la repetición de contenidos).

Tradicionales. (Todos)

Sí, pretendía que interactuáramos todos y saliésemos a dirigir cada uno. Él, a lo mejor, se sentaba y pretendía que nosotros dirigiéramos la propia partitura. Entonces, ahí, ya te das cuenta si puedes hacerlo o no. Veías tus propios fallos realmente. (Belén)

En muchas ocasiones trabajábamos de forma cooperativa. (Ismael)

Sí. (Francisco)

... Al ser en grupo. (Ismael)

Sí. (Francisco)

Sí, éramos grupos pequeños. (Lucía)

Sí, trabajábamos en subgrupos también. (Francisco)

Dividíamos las clases en subgrupos casi siempre. (Ismael)

Sí, las que eran soprano con las soprano, los bajos con los bajos y después nos juntábamos todos. (Francisco)

En forma de coro. (Lucía)

Quedábamos 15 ó 20 minutos de cada clase cada uno con su grupo y ensayábamos un poco las canciones. (Belén)

Yo recuerdo aspectos como, por ejemplo, medir la tesitura de un alumno, modular una canción en un momento determinado. (Ismael)

... Dirigir también. Más que nada, quería que nosotros tuviéramos las pautas de dirección básicas para que tú cuando das en la clase a unos niños una canción con el xilófono o cantando o lo que sea, sepamos más o menos llevarlo o dirigirlo. Eso es lo que insistía mucho en clase. (Francisco)

En cuanto al desarrollo de contenidos transversales en la asignatura no se aprecian prácticas más allá del propio canto coral en pequeños grupos, aunque sí se hace referencia al tratamiento en hábitos saludables relacionados con el cuidado de la voz, la higiene y salud corporal, la relajación.

Yo, creo que no. (Belén)

Sí, es verdad. Y hábitos saludables también. Se podría mencionar eso también. (Belén)

Sí, respecto al profesor y respecto al alumno. (Ismael)

Respecto a la persona que quiera cantar. (Francisco)

Así, en general. (Ismael)

Sí, era para el profesor y para el alumno. (Francisco)

Respecto a los contenidos relacionados con la Creación e Interpretación Instrumental, estos se relacionan con los impartidos por otra de las asignaturas específicas de la mención, *Práctica con instrumentos musicales en la escuela*, donde se les cuestiona acerca de los contenidos de la asignatura y fundamentalmente sobre aquellos que más llamaron la atención reflejándose, así, aspectos relacionados con la percepción y expresión a través del cuerpo como instrumento (planos de percusión corporal), la realización de pequeñas interpretaciones instrumentales (en ocasiones con la utilización de instrumentos aportados por los propios alumnos) y la práctica auditiva (reconocimiento de tonalidades Mayores o menores), lo cual repercutía en una clase muy dinámica, donde se sucedían distintos tipos de actividades, también de movimiento y danza.

Era muy dinámica (la clase). (Lucía)

Sobretudo, lo que hacíamos era trabajar con nuestro propio cuerpo, percusión corporal, de eso, dio muchísimas clases. (Lucía)

Y también nos educó el oído. (Francisco)

Sí, es verdad, a diferenciar... (Lucía)

Para diferenciar la armonía (Francisco)

Sí, a diferenciar.... sí iba de graves o... cómo se dice esto... no me acuerdo... si iba de Do sostenido a... (Belén)

En medir intervalos (Ismael)

Por ejemplo, cuando tocaba una partitura... una nota en menor y en mayor. (Lucía)

Un acorde menor y un acorde mayor. (Ismael)

Eso, un acorde a menor y otro a mayor. A distinguirlo por el oído, sobre todo eso y la percusión corporal. (Lucía)

Indagando, en cuanto al tipo de instrumentos utilizados en el aula, se hace referencia expresa a la utilización del cuerpo como principal recurso de interpretación musical y también, a la utilización de instrumentos de pequeña percusión (instrumental Orff) para los que se utilizaban distribuciones en pequeños grupos. En ocasiones, se utilizaban instrumentos aportados por los propios alumnos como el teclado, la flauta, el clarinete, la trompeta, la guitarra, etc.

El cuerpo. También nos decía, muchas veces, que nos lleváramos nuestros propios instrumentos y aprovechaba y hacíamos prácticas en pequeños grupos. Dividía la clase en dos grupos y un grupo se iba a una clase y otro se quedaba en la misma clase. Entonces, a cada grupo le daba una canción y ya cada uno hacía lo que podía. (Francisco)

También armonizábamos, acompañábamos, etc.. (Ismael)

Claro que a lo mejor la canción era de flauta, pero como había variedad de instrumentos, aunque fuésemos poquitos cada uno tocaba un instrumento diferente. Entonces, él nos dividía y uno tocaba la flauta, yo por ejemplo el clarinete, otro el cajón y la guitarra. (Lucía)

Se hacían cosas curiosas. (Francisco)

Yo, por ejemplo, con él aprendí a formar acordes, de una nota a formar acordes, que yo eso no lo sabía. (Belén)

Bueno, también trabajábamos nociones de lenguaje musical, lo que es los acordes, su formación, inversiones, etc. (Ismael)

En cuanto al uso de estrategias didácticas, especialmente reseñable es la presencia puntual de profesores visitantes de diferentes nacionalidades, en este caso, de Alemania y de EEUU, los cuales trabajaron de forma activa y participativa

con el grupo utilizando como principales recursos el movimiento, la danza y juegos de expresión corporal.

No, la verdad. (Francisco)

No, a mí me gustó bastante esa asignatura. (Belén)

A mí también. (Lucía)

Como ha dicho ella, lo hacía muy dinámico. Los contenidos... no te decía tú ponte aquí y él allí y te explicaba una tontería, no, lo hacía muy atractivo. (Francisco)

Lo hacía muy ameno todo, y de hecho nos trajo dos profesionales, uno de Alemania y otro de E.E.U.U.. Y nos enseñó, más o menos, una metodología de trabajo que estaba muy bien. (Belén)

Sí, muy activa, de hecho nunca estábamos sentados. (Belén)

Siempre estábamos en movimiento. (Francisco)

Sí, es verdad. (Lucía)

Una que era como un baile, no teníamos que poner en... no me acuerdo en qué consistía realmente... pero era como un baile que nos poníamos unos enfrente de otros, siguiendo un ritmo. (Belén)

La del gallo ¿no? (Francisco)

Era como para seguir un ritmo, como una rueda cubana y estaba muy bien. (Belén)

Y lo del alemán era con la orquestación vocal, hacíamos un círculo y empezaba... todo el mundo decía su nombre con un ritmo o cantando como quisiera él. Era progresivo, cada uno nuestro nombre, luego cada uno inventaba un pequeño ritmo y después él nos dividía en 4 subgrupos y cada uno tenía un ritmo. Luego él lo juntaba todo. (Francisco)

Se trabajaban a través de juegos polirítmicos, todo de forma muy dinámica. (Ismael)

Todos: Sí.

En referencia a los contenidos impartidos y a sus aspectos metodológicos, se destaca que eran extrapolables al aula y al ámbito de la Educación Primaria. Siempre se trabajaba en base al enfoque escolar (práctico) de forma muy participativa y activa de manera que los contenidos se descubrían con la realización de las propias actividades. La libertad y la creación (como principios) forman parte del desarrollo competencial de la propia clase.

La verdad es que sí, era como si todos nosotros fuésemos niños. Su manera de trabajar era eso, como si fuésemos nosotros niños, un aula de niños. (Belén)

Se fomentaba el aprendizaje significativo. Nosotros descubríamos los contenidos y aprendíamos con ellos, con su realización. (Ismael)

Sí. (Lucía)

(el profesor) nos sugería los contenidos a realizar pero no los impartía. (Ismael)

No, porque por ejemplo, cuando nos dividíamos en grupos nos daba, por ejemplo, una partitura de 6 compases. Y nos decía, intenten meterle una introducción, una melodía en mitad y un final. No nos decía, metan esto tal o cual. (Francisco)

Nos daba libertad. (Lucía)

Después, nos dábamos ya cuenta si habíamos sabido... Por ejemplo, en las primeras ocasiones siempre dábamos peso al violín y ya después, nos dijo que en una canción no podíamos dar todo el peso de la canción a un solo instrumento, que había que darle más equilibrio. (Francisco)

Trabajábamos de forma colaborativa. (Ismael)

Bastante. (Lucía)

Sí (Francisco, Belén)

En este sentido, cuando han tenido la oportunidad de estar en el aula de Primaria, durante el practicum, admiten haber reproducido alguna de esas actividades y pautas metodológicas (como los recursos relacionados con la percusión corporal y la interpretación de pequeñas piezas vocales y/o instrumentales).

Yo, por ejemplo, el tema de percusión corporal, sí que lo he usado. (Lucía)

Yo también lo he metido. (Francisco)

Y la verdad, a los niños les ha encantado. Y recordando cosas que... con nuestro cuerpo. Y lo hice y los niños encantados, además es que lo seguían tan cual. (Lucía)

Yo utilicé la percusión corporal y también una canción para segundo de primaria... no, para primero de primaria, la canción del Señor Don Gato. La cantábamos, seguíamos el pulso y después la bailábamos y que los niños se movieran libremente por el aula. Se divirtieron mucho. (Francisco)

Indagando en cuanto a los contenidos presentados bajo la denominación de *Recursos musicales para la escuela* podemos destacar que estos fueron impartidos por dos profesores con dos ámbitos de actuación diferentes. En cuanto al primer tramo, este fue dedicado al uso y desarrollo de las TICS a través de una serie de editores de partituras, en concreto *Micrologic* y *Finale*. En referencia a este ámbito se argumenta, en cuanto al tipo de recursos informáticos utilizados, cierto desfase en relación a las tendencias actuales en tecnología musical así como a los propios

recursos metodológicos, haciendo alusión expresa a la falta de adecuación entre estos y la realidad escolar. Además, los miembros del grupo, parecen no entender cual es la finalidad de este aprendizaje.

La verdad es que hay una diferencia en la asignatura, porque estaba dividida en dos partes, la que daba el profesor xxx y xxx. (Belén)

Sí, que había dos profesores. (Ismael)

La parte impartida por xxx estaba limitada al manejo del Finale y del Micrologic. (Belén)

Y del Micrologic, que era un programa informático para editar partituras (Lucía)

Se centró, una parte de la asignatura, en la edición de partituras. Aunque creo que no es interesante ese aprendizaje de cara al aula. (Ismael)

De cara al aula, no, creo. (Belén)

A ver... depende... a mí por ejemplo la metodología no me gustó nada porque nos daba el programa y no explicaba nada. Nos decía; ahí tenéis los tutoriales y... (Lucía)

Se ve que muchas veces estaban hasta anticuados. (Francisco)

Claro. Y te perdías muchísimo y te tirabas horas leyendo y no te enterabas de nada. Y además, el Micrologic lleva muchos años, yo no lo utilizaría. En cambio el Finale sí, porque puedes hacer las partituras con tus alumnos en clase. (Lucía)

Y editarla. (Ismael)

Claro. (Lucía)

Yo, a clase, el micrologic no me lo llevaría. A lo mejor el Finale lo utilizaría, pero para mí mismo, para hacerte una partitura. (Francisco)

Claro, para formarte tú, para llevarte a clase una partitura hecha, no para enseñar el programa a los niños, impensable. (Belén)

La idea del profesor era que los maestros utilizaran el programa. (Ismael)

Yo creo que era para nosotros. (Francisco)

Me parece complicado para los niños, creo que no lo entenderían. (Lucía)

En cuanto a la segunda parte de la asignatura, impartida por otro profesor, parece versar sobre la utilización de recursos en el aula para crear y hacer sentir la música (expresión y creación musical) a los alumnos, es decir, a los escolares. Según se afirma, se trata de trabajar en torno a la parte más emotiva y emocional de la música. Así, entre los contenidos se destaca el paisaje sonoro, la audición, la

expresión artística y la creatividad. El planteamiento metodológico empleado es radicalmente distinto. Los contenidos son extrapolables al aula, ya que se fundamentan en la expresión y creación musical a través de la comunicación entre iguales.

Consistía más en hacer sentir a los alumnos la música, como la parte emotiva de la música. (Belén)

Y buscar recursos metodológicos. (Ismael)

Sí, por ejemplo, cuando nos sentamos con los ojos cerrados o para movernos nosotros con la música o la parte en la que teníamos que dibujar lo que significaba la música. (Belén)

Era sobre todo la parte emocional de la música. (Lucía)

Lo que quería era que despertemos en nosotros y llevarlo a los niños, la creatividad, que dejen la lógica y el pensamiento a un lado, que sean libres por un momento. Estuvo muy bien. (Francisco)

Podemos sacar bastantes cosas de esa asignatura. (Belén)

Sí, yo casi todas las prácticas que he hecho me he fijado en la segunda mitad de esta asignatura. De hecho el primer día de clase, no sé si os acordareis de "la historia del violinista en el metro". La primera clase que di en quinto conté la misma historia y misma canción y que ellos inventaran un final. Los niños fliparon, súper emotivo. Creo que nos gustó mucho a todos, la segunda parte de esa asignatura. (Lucía)

En cuanto a los aspectos relacionados con la *audición musical en la escuela* se presentan, como contenidos fundamentales, el conocimiento de los sistemas de afinación tradicionales (Pitágoras, Aristóteles, Zarlino) los armónicos, y en definitiva aspectos relacionados con la acústica musical. Comentan no sentirse cómodos en cuanto a estos contenidos ya que no les veían una utilidad aparente, practicidad, respecto a su futura docencia en las aulas de Primaria. En este sentido, se alude a una revisión de contenidos, a instancias de los propios alumnos, por parte del profesor para intentar dar un enfoque más participativo y adecuado al contexto escolar.

Era Audición. (Belén)

Esa la daba entera xxx. (Francisco)

Era muy teórica y poco práctica. (Ismael)

Nos enseñó sistemas de afinación, sistemas que no se utilizan ya, como el de Pitágoras, Aristóteles,... (Belén)

Vimos los Armónicos, lo que es acústica musical. (Ismael)

Hubo un momento en que protestamos porque pensábamos que eso no nos resultaba significativo. Y entonces, trató de darnos algo más de dicción y ya nos ponía las Estaciones de Vivaldi... (Belén)

Paisaje sonoro. (Lucía)

Análisis. (Ismael)

Pero no duró nada, las tres últimas sesiones, a lo mejor. (Belén)

Cuestionados a cerca de la posible extrapolación de estos contenidos al aula de Primaria no ven la aplicación práctica de estos, incluso piensan que se trata de una mera repetición de saberes pero que, aún así, son innecesarios para la labor docente. Solo al final de la asignatura se introducen contenidos más acordes a las necesidades escolares como los referentes al paisaje sonoro.

Yo creo que ni una ni otra. Porque en realidad con un sistema de afinación que está obsoleto... si no se usa para nada. Me parece innecesario. (Belén)

Yo de esa asignatura, lo único que llevaría al aula sería el paisaje sonoro, que lo dio al final de cuatrimestre. (Francisco)

El paisaje sonoro es hoy en día un contenido fundamental. (Ismael)

Además fue la última clase y la que más nos gustó a nosotros. Que fue cuando nosotros interactuamos con él, participábamos en la clase y eran actividades súper chulas. Y dijimos: ¡¡tiene que esperar a la última clase para esto!! (Francisco)

Así, la metodología empleada parece concebirse bajo un paradigma tradicional, encuadrada en un ámbito muy teórico, donde el profesor imparte clase (saberes) y los alumnos reciben una información.

No. (Todos)

Era una enseñanza tradicional (Ismael)

Todos: Sí.

Partía de unos contenidos de afinación en este caso. (Ismael)

Sí, sobre todo al principio... lo típico, tradicional, dictado. (Belén)

En cuanto al *Practicum*, es concebido como una de las asignaturas más importantes dentro de la mención. Se ha desarrollado a lo largo de, prácticamente, tres meses en su tramo final (4º curso) y ha sido realizado tanto en colegios públicos como concertados.

Tres meses. (Todos)

Bueno, dos meses y pico. (Lucía)

Concertado, CEIP Padre Manjón. (Ismael)

El CEIP Luis Rosales, centro público. (Belén)

El mío público también, el CEIP San José. (Francisco)

CEIP Sagrada Familia, concertado (Lucía)

En cuanto a los aprendizajes y sensaciones experimentadas en los centros educativos, reflexionando sobre su propia preparación para impartir clase, todos coinciden en el miedo inicial a enfrentarse al aula y a la propia programación de actividades, su idoneidad, desarrollo, etc. aunque con el paso de algunas sesiones la confianza en ellos va haciendo presencia y van descubriendo actividades, algunas de ellas vistas en la facultad, que son susceptibles de ser trabajadas en el aula. En cuanto a si las competencias recibidas a lo largo de la titulación, en general, y en particular en la mención de Educación Musical se adecuan a lo que se está demandando desde los centros, la opinión general es que, en la mayoría de los casos, se valieron de las propias aportaciones de clase para, una vez adaptadas al contexto y a la realidad educativa, preparar su docencia e impartir estas.

Yo tenía un poco de miedo. Porque los practicum pasados eran más generales: lengua, conocimiento del medio, matemáticas. Pero esta vez, era más específico, era música. Y vamos a ver, me han enseñado a dar muchas clases, pero... (Francisco)

Tengo que darlas yo ahora... (Lucía)

(...) Tenía ese miedo, pero luego te pones y te salen solas. (Francisco)

Yo fui con el sentimiento contrario, yo me ví con que tenía ganas, porque me veía con recursos para trabajar en el aula por todas las clases que habíamos tenido. (Belén)

Yo por ejemplo, llegué y pensé... a ver como mi tutor daba las clases. Y era flauta todo el rato. Así que hable con él y le dije que tenía varias sesiones preparadas para diferentes cursos y le pareció bien que las diese. El primer día me dio un poco de cosilla, pero después como si nada. (Lucía)

Los primeros días son muy difíciles, pues te tienes que adaptar al contexto del aula, el centro, el tutor y luego poco a poco vas tomando confianza en tí y en tus posibilidades y empiezas a pensar en actividades para las clases. (Ismael)

Yo no tuve que buscar muchos recursos nuevos. (Belén)

Pudimos recopilar algunas cosas, aunque otras no tenían ninguna aplicación. (Ismael)

Recopilamos de la mención. (Lucía)

Tuve mala suerte, no pude hacer el practicum de la mención porque no había profesora. Pusieron a una sustituta y dimos pocas clases de música. Pero en la parte de lengua sí, nos dieron fábulas como recursos y pude utilizarlos para enseñarles a los niños qué era una fábula. (Belén)

Respecto a la labor del tutor (que tenían asignado en el centro) y en cuanto a su ayuda o colaboración metodológica para desarrollar competencias referentes a la elaboración de unidades didácticas de aula, por ejemplo, era prácticamente nula. Existe unanimidad en afirmar que este seguimiento, prácticamente, no se daba e

incluso no se muestran los materiales técnicos, como unidades didácticas, a los alumnos. El trabajo que hacían los tutores en el aula, la metodología observada, suele ser muy tradicional e incluso son reacios a nuevos planteamientos.

¿A la hora de dar la clase? (Lucía)

No (Lucía y Belén)

Yo, a través de la observación, cuando daba las primeras clases, veía como las daba. Pero no me decía "yo hago esto así, por esto..." (Francisco)

No solía enseñar sus materiales de trabajo, sus programaciones, por ejemplo. (Ismael)

No. (Todos)

No, porque seguían el libro prácticamente. (Belén)

Seguían el libro, todo el que llevara más de 12 años en el centro era libro y flauta, todo el rato. A mí no me ha enseñado nada. Creo que la flauta se puede utilizar, pero no todas las sesiones iguales, porque al final al niño le aburres y quemas la música. En cambio, si les enseñas cosas nuevas, como tengo yo sesiones diferentes para enseñarles a los niños desde 3º a 6º están súper motivados. (Lucía)

Tradicional. (Todos)

En cuanto a los contenidos competenciales diseñados e impartidos por el tutor (en la escuela), se destacan como más significativos aquellos relacionados con el lenguaje musical, algo de práctica vocal e instrumental y de audición.

Por mi parte práctica instrumental, de flauta. (Lucía)

En mi caso, igual. (Francisco)

Solo de flauta. Ni siquiera percusiones corporales. (Ismael)

Cuando llegué, eran las fiestas de Andalucía, el puente del 28 de febrero, se puso a ver los distintos cantes y bailes flamencos de las distintas provincias andaluzas. (Francisco)

Coincidió ese aspecto. (Ismael)

Sí, claro, pero después siguió igual. (Belén)

En mi centro, la profesora de música era joven, pero aún así la profesora no tenía gran variedad de recursos. Ella tenía una cajita de instrumentos, que se llevaba, pero la utilizaba muy poco. Seguía el libro y cuando ponía la caja china, pues la utilizaba. Y así, actividades que no eran significativas, les ponía un video de Mozart y la pandilla y que hicieran una historia y respondieran unas preguntas. Comprensión lectora. A mí no me gustó. (Lucía)

Sin embargo no se observa, en los planteamientos de los diferentes tutores, la interrelación de la música con otras asignaturas del currículum como matemáticas, ciencias sociales o naturales, lengua, etc.

No. (Todos)

Más que nada, mi tutora se centraba en las matemáticas y la lengua. (Belén)

Pero no la abordaba interdisciplinariamente. (Ismael)

No, no las abordaba interdisciplinariamente. (Belén)

La mía tampoco. (Lucía)

Y es cierto que se da esa necesidad en el aula. Al cantar, en el lenguaje musical... (Ismael)

Sí, en realidad sí. (Belén)

Sí que observan, sin embargo, de forma generalizada que los escolares cambian su predisposición entre las distintas asignaturas del currículum, por ejemplo, de la asignatura de matemáticas o lengua a la de música. Según argumentan, el motivo parece ser el propio carácter de la asignatura de música así como su planteamiento metodológico que implica el movimiento, la interpretación vocal e instrumental, etc. influyendo todos estos aspectos en la propia actitud de los escolares.

Sí, porque los niños en 5º y 6º tenían 45 minutos (de música). Y cuando llegaba la hora de música se la tomaban a cachondeo. Y si por ejemplo, todas las asignaturas que tú des, las vas relacionando con la música, los niños darán más importancia a la música. (Francisco)

sí, así es. (Están de acuerdo) (Lucía y Belén)

Sí. (Todos)

Tiene que ver con el propio carácter de la asignatura. (Ismael)

Sí, porque cuando llega la hora de matemáticas, los niños ya estaban predispuestos a sacar su libreta, su libro y tal... pero cuando nosotros llegábamos al aula, y decíamos; venga, música... los niños decían uff, ahora 45 minutos de música con estos maestros que no los vemos nunca. Pero después, cuando íbamos dando las clases, era una satisfacción. Ya decían al vernos; ¡qué bien! ¡Música!. Y quitaban todo de la mesa porque ya sabían que íbamos a hacer otro tipo de actividades. (Francisco)

A mí me pasaba lo mismo. Llegaba a clase y me decían, ¿Nos vas a dar música? Qué bien... porque estaban motivados. Si siempre das el mismo tipo de clase pues se cansan, se aburren. Se puede trabajar la música de muchas formas... (Lucía)

En mi caso peor. Y creo que es porque el maestro de música no se pone en actitud estricta, disciplinar. No tienes que estar sentado con tu bolígrafo... (Belén)

La asocian a otro tipo de comportamiento. (Ismael)

En mi clase igual, ya fuera matemáticas u otra. (Lucía)

En matemáticas estaban muy callados y en música era el loquero. (Francisco)

Influye la metodología, que en matemáticas la metodología se basa en dar información y recibirla y en música se preste a participar, a explorar, a divertirse. Eso influye en la actitud. (Ismael)

Sí, depende de cómo el maestro emplee la metodología. Puedes utilizar una metodología activa, que sea atractiva para los niños y saber parar y reenganchar al niño. No tiene que ser todo... (Belén)

Depende de cómo se dé la clase. (Lucía)

Por ejemplo, yo me doy cuenta que la profesora de música de mi colegio, sí intentaba algo y se iba de madre, lo cortaba y al libro. Y eso tampoco, tienes que tener maneras para saber llevar una clase. (Belén)

Claro. Y saber meter la actividad en su momento. (Francisco)

Respecto a la tutorización en la fase de prácticas, realizada por un profesor especialista de la mención, desde la facultad, se planteaban reuniones de forma periódica en las que se exponen impresiones y dificultades encontradas en el desarrollo de esta fase produciéndose un debate entre iguales de manera que, en la mayor parte de las ocasiones, las soluciones o comentarios surgían en el seno del propio grupo. Estos seminarios no presentan la finalidad de suplir carencias didácticas o pedagógicas, sino que indagan respecto a las diferentes pautas metodológicas, comportamientos, acciones, expuestas por los compañeros.

No, más bien nos ayudó a reflexionar mucho sobre lo que estábamos haciendo. (Francisco)

Fue la profesora xxx. (Ismael)

A mí me gustó mucho porque veíamos lo que estaba haciendo cada compañero, pero no nos solucionó mucho. (Francisco)

Más que nada era para compartir experiencias. (Belén)

Si alguno tenía alguna dificultad que la compartiese. (Lucía)

Normalmente ese dialogo entre compañeros, entre iguales, era enriquecedor, aunque se repetían las ideas. (Ismael)

Era enriquecedor. (Lucía)

Veíamos que a otro compañero le había pasado lo mismo que a ti y nos dábamos ánimos. Para salir de esto intenta cambiar aquello. Le gustaba mucho al profesor dar soluciones. (Belén)

De estos debates que surgían entre nosotros se repetían las mismas pautas metodológicas. (Ismael)

Yo creo que entre nosotros, que somos de la misma mención, todos queríamos llevar a clase la misma metodología. (Lucía)

Y respecto a los tutores de nuestros compañeros todos coincidían en una metodología pasiva y tradicional. (Ismael)

Tradicional. (Belén)

Y algunos como la compañera xxx, que no daban música apenas. (Francisco)

Dos compañeros tuvieron más suerte y en el colegio donde estaban les dieron libre albedrío para dar las clases. Entonces, ellos durante esos tres meses, llevaron la metodología que quisieron. Estaban muy contentos porque ellos decidían las clases. (Belén)

No la tuvieron. Todas las actividades que hacían eran cosas que habían aprendido en la facultad. De hecho vinieron aquí (a la facultad) a grabar una canción. Se movieron bastante. (Belén)

Nadie en ningún momento aportó ideas nuevas, novedosas, nadie aportaba nada diferente al resto. (Ismael)

No, cuando hablaban de lo que se hacían en los colegios, era lo mismo que dimos en la facultad. (Belén)

Era todo lo mismo. (Lucía)

Explicaban la experiencia que había tenido y la sensación de los niños. (Francisco)

Más bien se hablaba sobre su reflexión de la actividad, si había sido positiva o negativa, si había podido llevarla bien. (Belén)

En general, los miembros del grupo opinan sobre la necesidad e importancia del *practicum*, dentro de la titulación de maestros, para la adquisición de competencias docentes e incluso de otorgar una mayor carga lectiva, así como de una mejor interrelación entre la tutorización realizada desde la facultad y los centros participantes.

Sí (Todos)

Creo que debería ser más largo. (Ismael)

Para mí sí. (Lucía)

Ya no más largo, es distribuirlo en los diferentes años un poco más. Que el primer año nos incluyan en los centros un mes, aunque sea para

observación. El segundo un poco más, dos meses, tres meses, así progresivamente, que vaya de menos a más. (Francisco)

Porque ahora tenemos en tercero y en cuarto. (Ismael)

No, no, son tres meses y tres meses. (Lucía)

Son tres meses en tercero y tres meses en cuarto. Así que en tercero te meten en el colegio, así de repente. Y tengo amigos que estudian en la Universidad de Córdoba y en Sevilla y dan prácticas desde el primer año, un mes o mes y medio. (Francisco)

Yo también tengo amigas en Almería que les ocurre lo mismo. (Lucía)

Yo lo haría también así. (Francisco)

En cuanto al desarrollo de la profesión (labor docente) los participantes coinciden en afirmar que, ahora mismo, solo tienen una serie de conocimientos adquiridos (capacidades), muchos de ellos de tipo técnico, teórico, pero que el desarrollo de la profesión requiere destrezas (competencias) que solo se adquieren a través de la práctica y de los años de trabajo. Este aspecto nos invita a reflexionar ya que, en palabras de los participantes, no se observan competencias que se consigan exclusivamente durante la formación teórica a lo largo de la titulación.

Nos faltan muchos años trabajando. (Francisco)

Mucha práctica (Lucía)

También creo, que la función del maestro va cambiando cada año, depende de la clase que tengas vas a tener que adaptar la metodología. Por ejemplo, si tienes una clase de niños conflictivos o más tranquilos, tendrás que ir adaptándola. Cada año tendrás que aprender a llevar un grupo de niños distinto. (Belén)

Una cosa es adquirir conocimientos técnicos, teóricos, contenidos conceptuales y otra cosa es aprender el saber estar, el saber hacer. Yo lo he percibido en las prácticas. (Ismael)

Sí (Todos)

En cuanto a la valoración global, respecto a la adquisición de capacidades y competencias a lo largo de la titulación, afirman haber adquirido una serie de contenidos (capacidades) respecto a aspectos relacionados con la didáctica general, psicología evolutiva y del desarrollo, organización escolar además de aspectos puramente musicales relacionados con el lenguaje musical, la formación vocal e instrumental, la audición, etc. Además, sienten que, en función del profesor, han aprendido otra serie de aspectos competenciales relacionados con la motivación, docencia creativa, participación, aprendizaje colaborativo, interdisciplinariedad.

No solo en música, sino en general. (Ismael)

También depende del profesor, yo por ejemplo, me he encontrado con profesores que tenían esa forma de dar clase de sentarse y dar un discurso. Pero también hubo uno de literatura que nos enseñó una metodología donde nosotros mismos dábamos las clases, nos preparábamos un tema y lo dábamos. Después en música también... (Belén)

¿Dentro de los contenidos de música? (Belén)

Había conexiones. (Ismael)

Por ejemplo, la actividad que hicimos con xxx de la abadía. (Belén)

Lo de la abadía, lo del teléfono. (Francisco)

Sí, es verdad (Lucía)

Sí, si se puede. (Belén)

Pero solo desde alguna asignatura. No todos los profesores tienen ese enfoque multidisciplinar. (Ismael)

Mayormente. (Francisco)

Estaba enfocado a la música principalmente. En la de xxx, sí se podía. (Belén)

Como opinión general, en cuanto al desarrollo de la titulación, esta es positiva en cuanto a la experiencia conseguida, el trato con los compañeros y las relaciones grupales establecidas, aunque se manifiestan aspectos susceptibles de mejora como la necesidad de ampliar la carga docente dedicada a las asignaturas propias de la mención y de controlar, en la medida de lo posible, posibles reiteraciones de contenidos que se dan en asignaturas más amplias y generales como *psicología del desarrollo y de la educación*, etc. Incluso, contemplan la opción de ampliar la carga lectiva de las asignaturas correspondientes a la propia mención poniendo como ejemplo el anterior plan de estudios de maestro especialista en Educación Musical.

Yo estoy muy contento por la experiencia que he tenido con los compañeros que ha sido increíble y porque he aprendido bastante, mucha teoría, mucha metodología, muchas actividades y juegos que podemos hacer en la clase. (Francisco)

Yo pienso que hay asignaturas, no que se deberían quitar, sino que a lo mejor... Por ejemplo, sociología, las dos de psicología de la educación y el desarrollo, son asignaturas que estamos dos años empapándonos de teoría, que realmente ni nos empapamos. Y después, cuando realmente queremos aprender sobre nuestra especialidad, tenemos 6 meses el último año. Creo que está mal enfocado lo de la especialidad. Pienso que se podría hacer de otra manera. (Belén)

Y a raíz de lo que estás diciendo, la mención en sí es muy corta. (Ismael)

Es muy corta, pero creo que realmente hemos aprendido. (Lucía)

Creo que no ha sido suficiente. (Ismael)

No. (Todos)

Si hubiésemos tenido un año y medio con la mención... hubiera sido otra cosa. (Belén)

Incluso con otras asignaturas. (Ismael)

Sí, por ejemplo, como en el plan antiguo... (Lucía)

Sí, por ejemplo, Psicología que es muy importante y hemos dado solo un cuatrimestre que era psicología del desarrollo y otro cuatrimestre psicología de la educación. Y creo que son asignaturas que más importantes que otras. (Francisco)

Y las dan en primero, que estás medio perdido. (Lucía)

Se podría hacer como en la ESO, que a partir de 3º de la ESO ya vas encaminando. Por ejemplo, quieres Ciencias de la Salud, pues coges biología en vez de tecnología. Por ejemplo, si estás en 2º de carrera y vas por música, no cojas la asignatura de Ciencias... Bueno, no sé como se podría hacer, porque realmente todas las asignaturas son importantes... De alguna manera, ir encaminándote ya hacia tu especialidad. (Belén)

Sí, es verdad, no que llegues al último año y tengas tan pocas asignaturas. Porque a nosotros nos gusta muchísimo pero cuatro meses no es suficiente. (Lucía)

Y además, en el Practicum, aun siendo específico de música, no se reproducían los aspectos metodológicos con los tutores. No hemos podido realmente aprender... (Ismael)

Muchas veces, aprendían ellos de nosotros (Francisco)

Sí, es verdad y decían: ¡Ala!, Esto no lo sabía. Y eso que han hecho magisterio de música. Yo pienso que tampoco se renuevan. (Lucía)

Centrándonos en el proceso selectivo, para el acceso al cuerpo de maestros, se les cuestiona sobre si se sienten preparados, en este momento, para afrontar este proceso en base a los contenidos (capacidades) y competencias recibidas a lo largo de la titulación, si consideran que es suficiente (que tienen los contenidos tanto conceptuales como actitudinales para afrontar dicho proceso selectivo) o por el contrario necesitan indagar o ampliar aspectos. Así, entre las principales carencias reseñadas se encuentra la necesidad de una mayor indagación en cuanto a procedimientos relacionados con la práctica de unidades didácticas, realización de herramientas propias de evaluación (rúbricas) o un mayor dominio de la normativa educativa.

Creo, que lo que tenemos al acabar la carrera es metodología. A lo mejor, los contenidos se nos olvidan, por ejemplo, los verbos, se nos olvida como enseñar los verbos, pero cuando tienes que explicarlo, lo echas un vistazo y los vas dando. Creo que de contenidos conceptuales siempre vamos a tener que estar en formación. No es que tengamos la carrera y ya lo sabemos todo, creo que nos quedan muchísimas cosas. Más que aprender contenidos aprendemos la forma de dar clase. (Belén)

Creo que tenemos algunas lagunas. (Ismael)

Sí (se ríen). (Todos)

Hay muchas cosas que hemos dado en la carrera en otros años y no te acuerdas. (Francisco)

Cosas como hacer unidades didácticas, objetivos, saber diferenciar contenidos, la nueva terminología LOMCE, estándares de aprendizaje, rúbrica, criterios de evaluación... no dominamos este tipo de cosas. (Ismael)

No, faltan. (Todos)

Aprendí algo haciendo el trabajo fin de grado, pero nos falta. (Lucía)

En este sentido, indagamos sobre la presencia de asignaturas, a lo largo de la titulación, donde se establezcan este tipo de contenidos. En concreto, mencionan varias asignaturas como *Didáctica y enseñanza del aprendizaje* y *Organización de centros* donde los contenidos a tratar versan sobre los aspectos relacionados con la realización de unidades didácticas, el enfoque curricular, la legislación (normativa) educativa y en general la organización del centro educativo. Sin embargo, todos coinciden en argumentar que no terminan de adquirirse las competencias necesarias, por lo que, al llegar al centro educativo (en el practicum) notan estas carencias y, por ende, falta de capacitación.

¿Unidades didácticas? (Lucía)

En Didáctica y enseñanza del aprendizaje, en 2º curso de la titulación. Que se basa en leer las leyes, el BOE y hacer unidades didácticas. (Belén)

Y Organización de centros en 2º (Francisco)

Depende en el curso que te toque esa asignatura (Organización de centros) (Belén)

Sin embargo, es cierto que, aún teniendo esas asignaturas, con esos conocimientos, no dominamos esa parte. (Ismael)

Nos enseñan los documentos, a diferenciar LOE y LOMCE y nos dicen qué es lo que más va a entrar en el examen (de la asignatura). Tú te lo preparas para ese examen y ya está... ¿y después qué?. Yo no lo haría así, no prepararte solamente para un examen final, sino prepararnos para dominarlo. (Francisco)

Yo me pregunto, cuando estés trabajando como maestro, ¿se tiene que hacer una unidad didáctica tal y como hemos aprendido? Es decir, un maestro ya trabajando al hacer una unidad didáctica, ¿se pone a elaborar objetivos, contenidos,...? (Belén)

Yo sí, mi tutora me ha mandado muchas unidades didácticas que ha hecho ella. (Francisco)

Yo no he visto que se paren a elaborar una unidad didáctica para tener en cuenta qué objetivos quiere conseguir y después, si los ha conseguido. (Belén)

Yo tampoco lo he visto. (Lucía)

Creo que hay un alto porcentaje de improvisación. (Ismael)

Sí. (Lucía y Belén)

Se trabaja a base de años de experiencia. (Ismael)

Sí, de años de práctica. (Lucía)

De hecho, mi tutora lo reconoce. En el libro viene de una forma y ella dice que se lo salta porque lleva treinta y pico años en la enseñanza y creo que esto hay que hacerlo de esta manera. No guía.... Ni siquiera se planifica los días, dos horas matemáticas, dos horas lengua, dos horas plásticas... nada (Belén)

Indagando sobre el sistema de acceso a la función pública (oposiciones docentes) se les cuestiona, de forma muy general, sobre el desarrollo del propio proceso, acerca de qué pruebas consta, cómo se desarrolla, etc. En este sentido, es llamativa la poca información que manifiestan tener a cerca de las distintas vías de acceso a la función pública docente o, incluso, al ámbito privado. Se aprecia que, a lo largo de la titulación, no existen referencias al proceso selectivo ni siquiera a título informativo demandando, como consecuencia, la necesidad de buscar, a posteriori, la información a través de preparadores de oposición u otros medios.

Todavía no soy consciente de cómo va. Sé que hay una parte de solfeo, otro teórico y otro... (Lucía)

No entiendo que, aun habiendo terminado la titulación, tengamos ahora que preparar específicamente esas pruebas, incluso demandar una ayuda externa de una academia o un preparador. (Ismael)

Creo que es una manera de afianzar esos conocimientos, como la selectividad cuando terminas el bachiller. (Belén)

Porque no estamos informados de la oposición, de cómo va, ni del temario. En la carrera no te dicen nada de eso. (Lucía)

No estamos preparados para eso. (Belén)

Por ejemplo, el temario lo puedes leer, el temario es este. Pero... luego no sabemos qué hacer. (Ismael)

Creo que la carrera la pasas como... que la tengo que hacer y ya cuando tienes que ir a la oposición es cuando más en serio te lo vas a tomar, no? A lo mejor has pasado desapercibido por los contenidos que te han enseñado y ya te tienes que poner con un profesor particular para que te prepare para unas oposiciones. (Belén)

Yo creo que es para que te profundicen más en los contenidos y que te enseñen...que se afiance aún más como preparar una unidad didáctica. (Francisco)

Puede ser que el preparador se centre en aspectos muy concretos, aspectos competenciales muy concretos. Por ejemplo, preparar una unidad didáctica, elaborar una serie de documentos, como es una programación que en la carrera se pasa más por encima, de forma general. (Ismael)

Sí. (Todos)

Como un trabajo de concreción o de profundización. (Ismael)

Las dos, primero concretarte los contenidos y luego intentar profundizarlos. (Belén)

En Música, por ejemplo, solfeo no se ha visto mucho en la mención. (Belén)

No se ha visto nada de solfeo (Lucía)

Nada. (Belén)

Nuestro nivel de solfeo, pero no se ha visto nada (Lucía)

Se supone que en la carrera, en la mención, tú ya tienes que tener una preparación musical. (Belén)

Se supone que ya tienes que tener una base. (Lucía)

Partes de una base. (Ismael)

Sí, se supone que debes partir de una base. (Belén)

El profesor xxx nos decía que debíamos de partir de una base, de unos conocimientos previos, que él no tenía la necesidad de explicar esas cosas, sobre todo a nosotros que habíamos elegido la mención de música porque se supone que éramos músicos. Y algunos no sabían solfeo. Se ha metido a música porque le gusta muchísimo. (Lucía)

Y los contenidos entonces... son mucho más difíciles para esas personas que han elegido la mención sin tener ese previo. (Ismael)

Se quejaban y lo decían, pero nada. (Francisco)

Pero...nada. Decían que no había tiempo y seguían con la clase. (Lucía)

Y qué vas a hacer... no puedes en seis meses ... (Belén)

Una vez finalizada su participación en el proceso selectivo indagamos sobre aquellos aspectos competenciales presentes en la titulación y cómo les ha influido a la hora de afrontar el proceso (bajo la perspectiva de este año de preparación) observándose cierta ambigüedad en torno a este aspecto. Así, por ejemplo, Francisco recuerda los primeros planteamientos en cuanto a las unidades didácticas en el seno de la titulación como un aspecto que ha tenido que modificar adaptándolo al nuevo marco normativo, también los aspectos relacionados con la organización del centro escolar. Belén coincide con Francisco en que la formación de la titulación está más centrada en la transmisión de teorías (saberes) frente a la necesidad de aplicar aspectos más prácticos (competencias). En este sentido, Ismael y Belén enfatizan la carencia de contenidos pedagógicos relacionados con la neurociencia o la inteligencia emocional en el seno de la titulación como consecuencia de ese escaso enfoque práctico lo cual conlleva una falta de competencias y habilidades de cara a afrontar las necesidades que demanda la actual práctica educativa.

Un poco la estructura de las Unidades didácticas (algo aprendí en la titulación) y me ha servido... también la organización del centro escolar. Y la preparación técnico musical (aunque no encuentro correlación entre el nivel técnico musical realizado en la titulación con respecto a la aplicación pedagógico musical del proceso selectivo). (Francisco)

(...) Considero que la formación de magisterio está más centrada en la teoría musical (saberes) que en desarrollar aspectos prácticos de dicha teoría aplicada a la escuela. (Belén)

(...) El temario, sobre el que versan las pruebas (del año 92), al igual que los contenidos de la titulación están muy desfasados. (Ismael)

La escasa formación práctica no da lugar a relacionar las distintas necesidades educativas especiales que hoy día presenta la escuela ni a desarrollar un tratamiento específico de estas. (Belén)

En la titulación se muestran conocimientos pero no hay una meta... aprendemos conocimientos, conceptos relacionados con los diferentes bloques de contenido y ahí están... (Ismael)

Respecto a la formación obtenida, en el seno de la preparación del proceso selectivo, y bajo la supervisión de varios preparadores argumentan que esta se ha realizado con un seguimiento continuo por parte de estos centrándose, por ejemplo, en el caso de Belén y Francisco en aspectos generales y conceptuales relacionados con la propia temática de las pruebas y la implementación de nuevas prácticas educativas. Ismael, hace alusión a los aspectos relacionados con el desarrollo de la normativa vigente y su relación con los discursos didácticos, aspecto enfatizado por todos los miembros del grupo. Se alude, en general, a la necesidad de madurar los aprendizajes competenciales obtenidos a lo largo de la formación (tanto inicial como continua) no consistiendo, por tanto, en una mera recopilación de recetas a cerca de lo que hay que decir o hacer delante del tribunal.

Mi preparación ha estado basada en el desarrollo de una generalidad de conceptos relacionados con la temática requerida, más que en un simple proceso de memorización exacto de los temas. Un repaso además de la teoría de la música (solfeo, entonación, armonía, etc.), centrando todo en la innovación que supone las nuevas formas metodológicas que se centran en la expresión de la música como emoción, improvisación y formas sencillas. (Belén)

Aspectos más relacionados con la legislación vigente y sus decretos, para que el discurso tenga más coherencia con lo que se pide. (Ismael)

En la preparación, por la necesidad de tener que demostrar tus capacidades, llegas a demostrar mucho más aquello que se parece exigir. Necesito decir esto y tengo que aprender esto aunque a nivel ideológico hay que entenderlo y razonarlo. (Francisco)

Hay que tener una madurez personal, no solamente es aplicar una receta... no basta con saber una retahíla de cosas (Ismael)

En cuanto al desarrollo de la primera prueba, en la parte escrita, Francisco alude a la importancia de saber redactar, saber expresar ideas fundamentales, presentar una buena estructuración del texto y añadir a esos contenidos “clásicos” aspectos de la pedagogía actual como la neurociencia o la inteligencia emocional. Belén, al uso de estrategias como citar referencias bibliográficas o introducir y concluir el tema en cuestión, además de la propia expresión y cuidado de la caligrafía. Ismael, señala la importancia de reelaborar los temarios con la intención de enfatizar y personalizar aquellos aspectos que resulten especialmente significativos.

Respecto al primer examen (contenidos escritos sobre un tema) me he dado cuenta que lo importante es saber desarrollar unas ideas, saber muy bien escribir, estructurar. Respecto al temario, a nivel conceptual, he tenido que recopilar aspectos de normativa y de pensamiento como la neuro-educación o la inteligencia emocional y me sentí contento con el resultado. (Francisco)

Estrategias que se necesitan para aprobarlas y sacar una buena nota como una buena expresión y limpieza, citar referencias bibliográficas, ejemplificar todos los aspectos musicales, realizar introducción y conclusión, etc. (Belén)

Partir de un buen temario es fundamental... lo ideal es reelaborarlo personalmente pero muy pocos lo hacen. (Ismael)

En referencia a la parte práctica (constatación de competencias técnico-musicales) el grupo constata cierto nivel de dificultad en las pruebas de esta convocatoria (2017) aludiendo, al respecto, a un “alto” nivel en lectura musical al que aparentemente no encuentran sentido, ya que no se corresponde con las exigencias técnico-interpretativas que van a encontrar en el aula. Francisco e Ismael, aluden a este aspecto como un desfase entre la constatación de estas competencias y las necesidades pedagógicas reales del aula. Belén, alude a la necesidad de filtrar y eliminar candidatos sin más constatación que la simple

lectura musical (no se medía ni la interpretación instrumental ni la entonación, por ejemplo).

Había un desfase en el nivel de exigencia que se pide en cuanto a lectura musical, es decir, conocimientos técnicos y nuestra preparación tanto en la titulación como en la preparación con el preparador. (Francisco)

No tiene sentido exigir una competencia técnica tan alta en lectura musical porque realmente no se corresponde con las necesidades reales pedagógicas del aula. (Ismael)

Me parece mucho más útil (para el ejercicio en la escuela) la parte en la que a través de una canción andaluza se mide la capacidad de análisis, respecto al ritmo, melodía, armonía, etc. (Francisco)

Un profesor de música debe saber leer a ese nivel, no lo discutimos, pero no tiene ningún sentido más que el de filtrar, eliminar candidatos sin más. (Belén)

Respecto a la constatación de competencias didácticas y pedagógicas, la segunda prueba (defensa de una programación y exposición oral de una unidad didáctica) se presenta como la más complicada de resolver. Aquí, deben aparecer las destrezas y habilidades pedagógicas de los aspirantes, sin embargo, se alude a la incapacidad de poder demostrar en una hora todos estos aspectos, debido, fundamentalmente, a los propios condicionantes externos de esta prueba como la hora de exposición, día de la semana, etc. e incluso al carácter de indefinición existente en cuanto a la propia evaluación al no ser conscientes de qué se les está valorando en cada momento.

Desarrollar una programación e intentar ponerla en práctica en una hora es complicado, son muchos elementos los que hay que tocar. (Francisco)

Me sentí desbordado, no desarrollé con tanta fuerza como me hubiese gustado (Ismael)

En mi caso fui el último alumno en examinarme, era viernes a las 15:00 horas un 15 de julio en Granada... bastante que algunos miembros se interesaron por mi exposición. (Francisco)

Se está valorando en un momento determinado, en un contexto y cada miembro del tribunal tiene su criterio... en mi tribunal sus edades oscilaban entre los 35 y 55 años y ese aspecto tiene que influir. (Francisco)

(...) No se sabe si te están valorando tus aspectos musicales, tus capacidades didácticas, la innovación, los contenidos. (Ismael)

Los aspectos legislativos, la coherencia entre los ejercicios (Belén)

III.2.2 Análisis de categorías

Dado que los temas que aparecen durante el desarrollo del grupo focal no se presentan de forma lineal ni con el mismo nivel de profundidad, el análisis categórico nos ha permitido ordenar y clasificar las opiniones aportadas por los entrevistados en categorías objeto de estudio reduciendo así la amplitud de los datos obtenidos a dimensiones manejables. La categorización, contrastación y ordenación de estos cumple una función mediadora entre la teorización y los datos observados. De esta forma, partimos de unas categorías iniciales construidas a través de las propias preguntas de investigación siguiendo un procedimiento de tipo deductivo que de cabida al conjunto de datos clasificados en unidades de significado los cuales giran en torno a:

- La formación pedagógica inicial.
- Contenidos más significativos de la mención y su adecuación a la realidad del aula.
- El desarrollo del practicum desde la percepción de los futuros maestros.
- Ideas previas sobre el proceso selectivo.
- Planteamiento global de las pruebas selectivas de selección de maestros. Finalidad y sentido. Idoneidad para su cometido.

III.2.2.1. La formación pedagógica inicial.

Muy directamente relacionado con nuestro estudio se encuentra la formación inicial que recibe el futuro profesorado. En este sentido, tal y como podemos observar, el principal nexo común entre los participantes de este grupo focal ha sido su pertenencia a la promoción 2012/2016, la cual constituye la primera promoción de egresados en el actual plan de estudios de Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical en el seno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada¹⁴. Los participantes, con edades comprendidas entre los 21 y 24 años, proceden de localizaciones geográficas diferentes a la propia ciudad de Granada de forma que Lucía reside en una localidad cercana a Granada; Francisco procede de la provincia de Sevilla; Belén es de las Islas Canarias y, finalmente, Ismael de la Región de Murcia.

En la actual formación inicial de maestros, en el plan de estudios de Grado en Educación Primaria (con 240 créditos ECTS), los futuros docentes con mención en Educación Musical, realizan un modelo de formación del profesorado de múltiples

¹⁴ La estructura del plan de estudios sigue las normativas establecidas en la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de Diciembre*, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Desde el punto de vista curricular el plan de estudios está constituido por 240 créditos ECTS los cuales se distribuyen de la siguiente forma: 60 para formación básica, 100 obligatorias, 30 optativas, 44 prácticas y 6 para el TFG.

vías en el que se ofrece en los primeros cursos del grado una formación básica común a todos los estudiantes y en los cursos finales esta formación se diversifica, incluyendo contenidos específicos propios de cada especialidad. En este sentido, los miembros del grupo parecen coincidir en valorar el número de créditos y de asignaturas relacionadas con la mención en Educación Musical como muy reducido, en concreto 24 créditos ECTS distribuidos en cuatro asignaturas: *Educación Vocal y Práctica coral, Práctica con instrumentos musicales en la escuela, Recursos musicales en la escuela y Audición Musical en la escuela*. Además, se incluyen 44 créditos distribuidos en dos tramos de practicum de los cuales solamente el segundo es específico de la mención más 6 créditos asignados al Trabajo Fin de Grado. Este aspecto, junto al propio carácter técnico de los contenidos impartidos, tal y como reflejan Belén, Ismael, Francisco y Lucía, resulta ser identificado como claramente insuficiente para llevar a cabo una verdadera atención musical de calidad en la escuela que les permita identificar, por ejemplo, distintos puntos de partida, necesidades educativas y de desarrollo del alumnado, crear contextos compartidos de aprendizaje en el aula, etc. Por este motivo, los entrevistados, afirman tener multitud de dificultades al enfrentarse al aula tanto desde el punto de vista metodológico como desde el curricular.

(...) Creo que en cuanto a contenidos conceptuales siempre vamos a tener que estar en formación. No es que tengamos la carrera y ya lo sabemos todo, creo que nos quedan muchísimas cosas. Más que aprender contenidos, aprendemos la forma de dar clase. (Belén)

Creo que tenemos algunas lagunas. (Ismael)

sí (se ríen). (Todos)

Hay muchas cosas que hemos dado en la carrera en otros años y no te acuerdas. (Francisco)

Cosas como hacer unidades didácticas, objetivos, saber diferenciar contenidos, la nueva terminología LOMCE, estándares de aprendizaje, rúbrica, criterios de evaluación... no dominamos este tipo de cosas. (Ismael)

No, faltan (Todos)

Aprendí algo haciendo el trabajo fin de grado, pero nos falta. (Lucía)

Además, se insiste en que los contenidos impartidos a lo largo de la titulación, se presentan de forma muy técnica, a modo de *saberes*, con la única finalidad de recopilar información, teorías, sobre aspectos concernientes a los diferentes contenidos objeto de estudio sin primar, por tanto, su adecuación al aula, a las necesidades reales de los alumnos y a la sociedad global y multicultural en la que nos encontramos. En este sentido Ismael, por ejemplo, alude a la necesidad de observar nuevos modelos curriculares de enseñanza como los proyectos educativos o las buenas prácticas. Belén, Lucía y Francisco insisten en la falta de aplicación práctica, de relación con la escuela.

(...) Considero que la formación de magisterio está más centrada en la teoría musical (saberes) que en desarrollar aspectos prácticos de dicha teoría aplicada a la escuela. (Belén)

(...) Los contenidos de la titulación están muy desfasados... prácticamente no hay referencias a los actuales marcos normativos, a los nuevos modelos curriculares de enseñanza como los proyectos educativos o las buenas prácticas. (Ismael)

Pienso que en la carrera de magisterio, la enseñanza se centra en el ámbito más puramente teórico, mientras que el eje de estos estudios debe ser el aspecto práctico, es decir, cómo ser capaz de transmitir esos conocimientos al alumnado a través de recursos que favorezcan el correcto proceso de enseñanza- aprendizaje. (Lucía)

La escasa formación práctica no da lugar a relacionar las distintas necesidades educativas especiales que hoy día presenta la escuela ni a desarrollar un tratamiento específico de estas. (Belén)

En la titulación se muestran conocimientos pero no hay una meta... aprendemos conocimientos, conceptos relacionados con los diferentes bloques de contenido y ahí están... (Francisco)

Respecto a su formación musical (técnico-interpretativa), paralela a la propia titulación, observamos que solamente Lucía y Belén poseen estudios musicales realizados en conservatorios de música, en clarinete (grado elemental) y guitarra (grado profesional) respectivamente, frente a Francisco e Ismael que poseen conocimientos básicos adquiridos de forma autodidacta fundamentalmente. Precisamente, los entrevistados aluden a la dificultad de crear un nivel de partida común, en el seno de la titulación, que permita desarrollar los contenidos técnico-interpretativos de esta y que a la vez sean lo suficientemente homogéneos para integrar a todos los miembros del grupo.

Realicé los estudios de Grado elemental en Clarinete. (Lucía)

(...) No tengo estudios musicales acreditados aunque sí que soy muy aficionado a la interpretación musical con la guitarra, los bongoes. (Francisco)

Tengo estudios superiores de guitarra. Y ya hemos terminado el grado. (Belén)

(...) Tampoco tengo estudios específicos de música en conservatorio aunque soy vocalista en un grupo de rock y toco la guitarra eléctrica. (Ismael)

III.2.2.2. Contenidos más significativos de la mención y su adecuación a la realidad del aula.

Respecto a los contenidos más significativos, impartidos a lo largo de la mención, se observa, a través del discurso desarrollado por Belén, Lucía, Francisco e Ismael una diferenciación entre aquellos relacionados fundamentalmente con

habilidades musicales relacionadas con los propios bloques de contenido impartidos frente a otros relacionados con el diseño y planificación de situaciones de aprendizaje, así como de la actuación del docente en el contexto escolar.

Respecto al ámbito musical destacan aspectos como la creación e interpretación musical (tanto vocal como instrumental) donde destacan aspectos como la diferenciación de tesituras, el reconocimiento de voces (Soprano, Contralto, Tenor y Bajo) y el trabajo a través de las canciones escolares (su aprendizaje) junto con nociones básicas de dirección coral. La práctica con instrumentos musicales donde se desarrollan contenidos relacionados con la percusión corporal, la realización de pequeñas interpretaciones instrumentales y la práctica auditiva (reconocimiento de tonalidades Mayores o menores) además de otros aspectos, como el conocimiento de los sistemas de afinación tradicionales (Pitágoras, Aristóteles, Zarlino), escalas de armónicos y, en definitiva, aspectos relacionados con la acústica musical. También, se mencionan aspectos como el paisaje sonoro, la audición, la expresión artística y la creatividad. Sin embargo, no parece quedar claro, en este sentido, por parte del grupo si los contenidos desarrollados se realizan con la intención de enfatizar competencias de carácter docente (profesionales) o si, por el contrario, buscan una mera repetición de saberes y procedimientos extrapolables al aula. Incluso se argumenta, en cuanto al tipo de recursos utilizados, que estaban desfasados a las tendencias y necesidades actuales, así como a los propios recursos metodológicos, haciendo alusión expresa a la falta de adecuación competencial y de enfoque práctico por parte de algunos profesores.

De cara al aula, no, creo. (Belén)

Se ve que muchas veces estaban hasta anticuados. (Francisco)

Algunos sí, en cuanto que a lo mejor son canciones populares para los niños, pero lo que hemos llevado nosotros en práctica en la clase no, porque eran canciones... (Francisco)

Es que era muy difícil para nosotros, estábamos perdidos. (Francisco)

Sí, es que eran canciones, que era para un coro específico. (Lucía)

El repertorio que hemos trabajado en clase era más indicado para un coro profesional que para un coro escolar. (Ismael)

Creo que también está más enfocado a la educación vocal del maestro. No para enseñarle a cantar a un niño, sino para tener tu educación vocal, como técnicas de respiración, como colocar la voz, como colocarte. (Belén)

Respecto al desarrollo de competencias relacionadas con el conocimiento del currículum de Educación Musical y su aplicación, la relación de esta con otras disciplinas, la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado o la integración de las Tic's en los procesos educativos se afirma, de forma unánime, el carácter tradicional y expositivo (técnico-práctico)

de estas donde, si bien es cierto, en determinadas clases se fomentaba la participación y la experimentación, el aprendizaje se obtenía de una forma meramente repetitiva. En este sentido, la visión de los alumnos respecto al cómo presentar una serie de contenidos queda marcada y sesgada por el propio perfil profesional del docente lo que a su vez va a incidir en sus propias percepciones a cerca de cómo impartirán sus futuras clases.

Tradicionales. (Todos)

Yo, por ejemplo, aprendí cómo presentar a los niños las distintas canciones, cómo trabajarlas con los niños y a parte, la facilidad que puede tener a la hora de presentarle un idioma nuevo, como inglés o francés. (Francisco)

Sobretudo lo que hacíamos era trabajar con nuestro propio cuerpo, percusión corporal, de eso, dio muchísimas clases. (Lucía)

La verdad es que sí, era como si todos nosotros fuésemos niños. Su manera de trabajar era eso, como si fuésemos nosotros niños, un aula de niños. (Belén)

La verdad es que nos sirvió mucho. (Lucía)

Sí, por ejemplo, cuando nos sentamos con los ojos cerrados o para movernos nosotros con la música o la parte en la que teníamos que dibujar lo que significaba la música. (Belén)

En cuanto a la extrapolación de los contenidos impartidos y su relación con el aula de Primaria (en la escuela), ven complicada su aplicación práctica, incluso llegan a pensar que se trata de contenidos de formación personal pero que, aún así, son innecesarios para la labor docente. Así, los aspectos metodológicos empleados, en la mayoría de los docentes, se conciben como tradicionales, encuadrados en un ámbito muy teórico, donde el profesor imparte una serie de conocimientos que los alumnos reproducen de forma mecánica.

A ver... depende... a mí por ejemplo, la metodología no me gustó nada porque nos daba el programa y no explicaba nada. Nos decía; ahí tenéis los tutoriales y... (Lucía)

Consistía más en hacer sentir a los alumnos la música, como la parte emotiva de la música. (Belén)

Y buscar recursos metodológicos. (Ismael)

Era sobre todo la parte emocional de la música. (Lucía)

Lo que quería era que despertemos en nosotros y llevarlo a los niños, la creatividad, que dejen la lógica y el pensamiento a un lado, que sean libres por un momento. Estuvo muy bien. (Francisco)

Podemos sacar bastantes cosas de esa asignatura. (Belén)

III.2.2.3. El desarrollo del Practicum desde la percepción de los futuros maestros.

En cuanto al desarrollo del *Practicum*, se percibe como uno de los contenidos curriculares más importantes en el seno de la mención. Durante el periodo de prácticas los futuros maestros, además de llevar a cabo actuaciones en el aula que le proporcionen firmeza en su formación como profesional, deben de reflexionar, tanto en el aula de primaria como en los seminarios de supervisión, sobre cómo se lleva a cabo el desarrollo del currículo de Educación Primaria, integrando sus conocimientos teóricos con la práctica. Se desarrolla a lo largo de dos fases (*practicum I* y *practicum II*) en tercer y cuarto curso con, prácticamente, tres meses de duración en cada uno de los tramos. En el caso de los miembros del grupo ha sido realizado tanto en colegios públicos como concertados.

Todos: tres meses.

Bueno, dos meses y pico. (Lucía)

Concertado, Padre Manjón. (Ismael)

El Luis Rosales, centro público. (Belén)

El mío, público también, el San José. (Francisco)

Sagrada Familia, concertado (Lucía)

Respecto a las sensaciones e impresiones apreciadas en el seno de los centros educativos y en lo concerniente a la percepción de competencias docentes (de cara a impartir docencia) Francisco, Belén y Lucía coinciden ante una sensación inicial de miedo, de falta de confianza y de recursos para enfrentarse al aula (a la elaboración de su propia programación de actividades, idoneidad, desarrollo, etc.). Con el paso del tiempo y con una mayor práctica educativa, la autoconfianza va haciendo presencia y van descubriendo pautas, habilidades susceptibles de ser implementadas en el seno del aula escolar. En cuanto a si la percepción de competencias impartidas a lo largo de la titulación, en general, y en particular en la mención de Educación Musical se adecuan a lo que se está demandando desde los centros la opinión general es que, en la mayoría de los casos, se valieron de las propias aportaciones de clase para preparar su docencia e impartir estas estando, en muchos casos, alejadas de las necesidades y de los intereses del alumnado de Primaria.

Yo tenía un poco de miedo. Porque los practicum pasados eran más generales: lengua, conocimiento del medio, matemáticas. Pero esta vez, era más específico, era música. Y vamos a ver, me han enseñado didáctica, pero... (Francisco)

Tengo que darlas yo ahora... (Lucía)

Tenía ese miedo, pero luego te pones y te salen solas. (Francisco)

Yo fui con el sentimiento contrario, yo me ví con que tenía ganas, porque me veía con recursos para trabajar en el aula por todas las clases que habíamos tenido a lo largo de la titulación. (Belén)

Yo, por ejemplo, llegué y pensé, a ver como mi tutor daba las clases. Y era flauta todo el rato. Así que hablé con él y le dije que tenía varias sesiones preparadas para diferentes cursos y le pareció bien que las diese. El primer día me dio un poco de cosilla, pero luego después como si nada. (Lucía)

Los primeros días son muy difíciles, pues te tienes que adaptar al contexto del aula, el centro, el tutor y luego poco a poco vas tomando confianza en ti y en tus posibilidades y empiezas a pensar en actividades para las clases. (Ismael)

Yo no tuve que buscar muchos recursos nuevos. (Belén)

Recopilamos de la mención. (Lucía)

Tuve mala suerte, no pude hacer prácticas de la mención porque no había profesora especialista. Pusieron a una sustituta y dimos pocas clases de música. Pero en la parte de lengua sí, nos dieron fábulas como recursos y pude utilizarlos para enseñarles a los niños qué era una fábula. (Belén)

En este sentido, los alumnos encuentran difícil relacionar los contenidos que se enseñan en la facultad con la realidad que se encuentran en las aulas, aspecto que vislumbra, una vez más, la falta de interrelación teoría-práctica y que parece prevalecer en las actuales aulas universitarias.

Pudimos recopilar algunas cosas, aunque otras no tenían ninguna aplicación. (Ismael)

Nos enseñan los documentos, a diferenciar LOE y LOMCE y nos dicen qué es lo que más va a entrar en el examen (de la asignatura). Tú te lo preparas para ese examen y ya está... ¿y después qué? yo no lo haría así, no prepararte solamente para un examen final, sino prepararnos para dominarlo. (Francisco)

Yo, me pregunto, cuando estés trabajando como maestro, ¿se tiene que hacer una unidad didáctica tal y como hemos aprendido? Es decir, un maestro ya trabajando al hacer una unidad didáctica, ¿se pone a elaborar objetivos, contenidos...? (Belén)

En cuanto al desarrollo de la profesión docente, Ismael, Francisco, Belén y Lucía coinciden en afirmar que, en estos momentos, solo poseen una serie de competencias, muchas de ellas de tipo técnico (adquiridas de forma teórica), entendiéndose así, que el desarrollo de la profesión requiere de destrezas y competencias que solo se adquieren a través de la práctica y de los años de trabajo.

Nos faltan muchos años trabajando. (Francisco)

Mucha práctica (Lucía)

También creo, que la función del maestro va cambiando cada año, depende de la clase que tengas vas a tener que adaptar la metodología. Por

ejemplo, si tienes una clase de niños conflictivos o más tranquilos, tendrás que ir adaptándola. Cada año tendrás que aprender a llevar un grupo de niños distinto. (Belén)

Una cosa es adquirir conocimientos técnicos, teóricos, contenidos conceptuales y otra cosa es aprender el saber estar, el saber hacer. Yo lo he percibido en las prácticas. (Ismael)

Sí. (Todos)

Se trabaja a base de años de experiencia. (Ismael)

Sí, de años de práctica. (Lucía)

De hecho, mi tutora lo reconoce. En el libro viene de una forma y ella dice que se lo salta porque lleva treinta y pico años en la enseñanza y creo que esto hay que hacerlo de esta manera. No guía.... ni siquiera se planifica los días, dos horas matemáticas, dos horas lengua, dos horas plásticas... nada. (Belén)

Está claro que la titulación de Grado en Educación Primaria mención en Educación Musical tiene un carácter profesional debido, precisamente, a la complejidad y a la especial dificultad que supone el oficio de enseñar. A través de la práctica educativa los miembros del grupo observan como la simple acumulación de contenidos teóricos de ninguna manera garantiza el desarrollo de las capacidades, actitudes y comportamientos que se requieren por parte del profesor para una eficaz intervención educativa. Tampoco la experiencia irreflexiva, acrítica y asistemática conduce a la adquisición de una verdadera experiencia profesional. Solo el desarrollo eficaz de los procesos de interacción teoría-práctica suponen un verdadero aval de garantía para la formación del docente, toda vez que la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la simple adquisición de contenidos de carácter académico.

III.2.2.4. Ideas previas sobre el proceso selectivo.

Centrándonos en el proceso selectivo, para el acceso al cuerpo de maestros de música, se les cuestiona sobre si se sienten preparados, en estos momentos, para afrontar este proceso en base a las competencias docentes adquiridas a lo largo de la titulación, es decir, si consideran que poseen las habilidades para afrontar dicho proceso o, por el contrario, necesitan indagar o ampliar aspectos. Así, entre las principales carencias resaltan la necesidad de una mayor indagación en cuanto a competencias relacionadas con la propia función tutorial, el diseño y desarrollo de unidades didácticas, realización de herramientas propias de evaluación (rúbricas) o un mayor dominio del marco normativo y su desarrollo curricular.

Creo que... lo que tenemos al acabar la carrera es metodología. A lo mejor, los contenidos se nos olvidan, por ejemplo, los verbos, se nos olvida como enseñar los verbos, pero cuando tienes que explicarlo, lo echas un vistazo y los vas dando. Creo que de contenidos conceptuales siempre

vamos a tener que estar en formación. No es que tengamos la carrera y ya lo sabemos todo, creo que nos quedan muchísimas cosas. Más que aprender contenidos aprendemos la forma de dar clase. (Belén)

Creo que tenemos algunas lagunas. (Ismael)

Sí (se ríen).

Hay muchas cosas que hemos dado en la carrera en otros años y no te acuerdas. (Francisco)

Cosas como hacer unidades didácticas, objetivos, saber diferenciar contenidos, la nueva terminología LOMCE, estándares de aprendizaje, rúbrica, criterios de evaluación... no dominamos este tipo de cosas. (Ismael)

No, faltan. (Todos)

Aprendí algo haciendo el trabajo fin de grado, pero nos falta. (Lucía)

En este sentido, se mencionan varias asignaturas entre las que destaca *Didáctica y enseñanza del aprendizaje y organización de centros* donde los contenidos a tratar versan sobre los aspectos relacionados con el diseño y la realización de unidades didácticas, el enfoque curricular, la legislación educativa y en general la organización del centro escolar. Sin embargo, tanto Ismael, Lucía, Francisco y Belén coinciden en argumentar que no terminan de adquirirse las destrezas (competencias) necesarias, por lo que, al llegar al centro educativo (en el practicum) notan estas carencias y por tanto la falta de competencia.

¿Unidades didácticas? (Lucía)

En Didáctica y enseñanza del aprendizaje en 2º curso de la titulación. Que se basa en leer las leyes, legislación y hacer unidades didácticas. (Belén)

Y Organización de centros en 2º. (Francisco)

Depende en el curso que te toque esa asignatura (Organización de centros) (Belén)

Sin embargo, es cierto que, aun teniendo esas asignaturas, con esos conocimientos, no dominamos esa parte. (Ismael)

Yo sí, mi tutora me ha mandado muchas unidades didácticas que ha hecho ella. (Francisco)

Yo no he visto que se paren a elaborar una unidad didáctica para tener en cuenta qué objetivos quiere conseguir y después, si los ha conseguido. (Belén)

Yo tampoco lo he visto. (Lucía)

Creo que hay un alto porcentaje de improvisación. (Ismael)

Sí. (Lucía y Belén)

Para superar tanto el estéril academicismo teórico como la asimilación de la práctica profesional acrítica, conservadora y rutinaria, el practicum debe encaminarse hacia la estimulación conjunta de la reflexión teórica y la experimentación práctica reafirmandose, por tanto, la importancia de este en cuanto a la formación y visión práctica de los contenidos impartidos a lo largo de la titulación y la conveniencia de que se alargase, incluso, su carga lectiva enfatizando, así, la adquisición de competencias pedagógicas y metodológicas que además, constituirá uno de los aspectos determinantes del proceso selectivo, tal y como apunta Lucía.

Personalmente encuentro muy escasos los meses de prácticas de magisterio comparados con la carga lectiva de asignaturas teóricas, más aún cuando en el proceso de concurso-oposición, encontramos que uno de los aspectos que lo configuran es la demostración de tus capacidades como maestro, cuando en la mayoría de los casos, muy pocos han vivenciado esta experiencia en primera persona, la cual, puede enseñarnos no solo a transmitir contenidos, sino a incorporar el conocimiento en un contexto cultural, educativo y social. (Lucía)

III.2.2.5. El proceso selectivo desde la perspectiva de los futuros maestros.

A través de esta categoría de análisis pretendemos observar la relación existente entre la visión que los egresados tienen del grado de determinación de competencias profesionales en su proceso formativo y en qué medida la delimitación de estas está presente en los actuales procesos que convocan las administraciones educativas aclarando así, algunos aspectos y proporcionando información relacionada con las distintas variables que influyen en estos y que van a ser de extrema utilidad para las futuras políticas educativas que se planteen como objetivos la mejora de los sistemas de acceso a los cuerpos de funcionarios públicos, favoreciendo así una mayor objetividad y efectividad de estos procesos.

Así, Lucía, Francisco, Ismael y Belén, una vez finalizada su participación en el proceso selectivo, reflexionan acerca de la percepción de competencias presentes en la titulación y cómo les ha influido a la hora de afrontar el proceso (bajo la perspectiva de este año de preparación) observándose cierta ambigüedad en torno a este aspecto. Así, por ejemplo, Francisco enfatiza en la falta de destrezas competenciales en cuanto a la realización e implementación de unidades didácticas en el seno de la titulación junto a aspectos relacionados con la organización del centro escolar o la función tutorial. Belén, coincide con Francisco en que la formación ofrecida en el seno de la titulación está muy centrada en la transmisión de teorías y conocimientos (saberes) frente a la necesidad de aplicar determinados aspectos a las necesidades reales de la sociedad. En este sentido, Ismael y Belén enfatizan la carencia de contenidos competenciales relacionados con los descubrimientos más actuales relacionados, en este caso, con la neurociencia o la inteligencia emocional en el seno de la titulación como consecuencia de ese escaso

enfoque práctico, lo cual conlleva a una falta de competencias y habilidades de cara a afrontar las necesidades que demanda la actual práctica educativa.

Un poco la estructura de las unidades didácticas (algo aprendí en la titulación) y me ha servido... también la organización del centro escolar... Y la preparación técnico musical (aunque no encuentro correlación entre el nivel técnico musical realizado en la titulación con respecto a la aplicación pedagógico musical del proceso selectivo). (Francisco)

(...) Considero que la formación de magisterio está más centrada en la teoría musical (saberes) que en desarrollar aspectos prácticos de dicha teoría aplicada a la escuela. (Belén)

(...) El temario, sobre el que versan las pruebas (del año 92), al igual que los contenidos de la titulación están muy desfasados. (Ismael)

La escasa formación práctica no da lugar a relacionar las distintas necesidades educativas especiales que hoy día presenta la escuela ni a desarrollar un tratamiento específico de estas. (Belén)

En la titulación se muestran conocimientos pero no hay una meta... aprendemos conocimientos, conceptos relacionados con los diferentes bloques de contenido y ahí están. (Ismael)

Respecto a la formación recibida, en el seno de la preparación del proceso selectivo bajo la supervisión de, en este caso, varios preparadores Ismael, hace referencia al aprendizaje e implementación de ciertas destrezas relacionadas con el carácter de las propias pruebas como el desarrollo de un discurso (tanto escrito como verbal) fluido y convincente, la disposición ante el tribunal, el orden y ritmo en cuanto a la presentación de contenidos, etc. Francisco y Belén, por ejemplo, aluden a la necesidad de madurar los aprendizajes competenciales obtenidos no constituyendo, por tanto, una mera recopilación de recetas a cerca de lo que hay que decir o hacer delante del tribunal. Así, la preparación para nuestros entrevistados parece consistir en una mezcla entre la mera reproducción técnica de saberes y la maduración de estos lo cual debe conllevar a esa constatación de competencias en el futuro docente.

Mi preparación ha estado basada en el desarrollo de una generalidad de conceptos relacionados con la temática requerida, más que en un simple proceso de memorización exacto de los temas. Un repaso, además, de la teoría de la música (solfeo, entonación, armonía, etc), centrandó todo en la innovación que supone las nuevas formas metodológicas que se centran en la expresión de la música como emoción, improvisación y formas sencillas. (Belén)

Aspectos más relacionados con la legislación vigente y sus decretos, para que el discurso tenga más coherencia con lo que se pide. (Ismael)

En la preparación, por la necesidad de tener que demostrar tus capacidades, llegas a demostrar mucho más aquello que se parece exigir. Necesito decir esto y tengo que aprender esto aunque a nivel ideológico hay que entenderlo y razonarlo. (Francisco)

Hay que tener una madurez personal, no solamente es aplicar una receta... no basta con saber una retahíla de cosas (Ismael)

En este momento de la preparación, la buena elección y el trabajo coordinado entre preparador y futuro maestro se vuelve fundamental, ya que va a ser el encargado de planificar y orientar las tareas de aprendizaje a lo largo de esta preparación que debe llevarlos, con éxito, a la superación de las pruebas exigidas durante el proceso. En este sentido, parece alternarse por un lado, un fuerte contenido de carácter meramente técnico (contenidos epistemológicos junto con destrezas interpretativas) y por otro, un cierto grado de maduración de contenidos y de destrezas, en este caso, práctico-críticas que dan a los futuros maestros una motivación y estimulación adicional al propio proceso de reproducción de contenidos.

Pienso que la estrategia de una buena formación reside en un buen preparador que actúe como apoyo en dicho proceso, siendo la clave del éxito la suma de la planificación, la dosificación y la constancia. Es cierto, además, que la motivación es un aspecto fundamental para canalizar tanto esfuerzo y sacrificio. (Lucía)

La revisión normativa es fundamental junto con la propia elaboración de la unidad didáctica. (Francisco)

Mi preparación ha estado basada en el desarrollo de una generalidad de conceptos relacionados con la temática requerida, más que en un simple proceso de memorización exacto de los temas. Un repaso además de la teoría de la música (solfeo, entonación, armonía, etc), centrando todo en la innovación que supone las nuevas formas metodológicas que se centran en la expresión de la música como emoción, improvisación y formas sencillas. (Belén)

Los principales aspectos en los que se ha centrado mi preparación han sido: estudiar el temario mensualmente de manera dosificada, así como la preparación del análisis musical. Preparar la parte práctica, consistente en la realización de una lectura rítmica (repentización), trabajando diferentes compases, figuraciones y recursos rítmicos. Elaborar y preparar la defensa oral de manera simultánea a la parte teórica, con la confección de la programación y las unidades didácticas, alternando en las clases la exposición y defensa de las mismas. (Ismael)

Ya en el seno del procedimiento selectivo, en lo concerniente a la realización de la primera prueba, en la parte escrita, Francisco refleja lo importante que resulta la constatación de competencias relacionadas con una buena expresión y redacción escrita donde fluyan las ideas fundamentales del tema en cuestión de forma muy clara y concisa, facilitando una buena estructuración del texto y añadiendo a los contenidos epistemológicos propios del tema otros relacionados con las corrientes psicopedagógicas actuales como lo constituye la neurociencia en su ámbito educativo o la inteligencia emocional. Belén, alude al uso de una serie de pautas como citar referencias bibliográficas o introducir y concluir el tema en cuestión, además del cuidado de la propia expresión (ortografía) y de la caligrafía. Ismael, señala la importancia de reelaborar el temario (facilitado en este caso por

el preparador) para otorgarle una mayor personalización además de poder enfatizar aspectos concretas.

Respecto al primer examen (contenidos escritos sobre un tema) me he dado cuenta que lo importante es saber desarrollar unas ideas, saber muy bien escribir, estructurar. Respecto al temario, a nivel conceptual, he tenido que recopilar aspectos de normativa y de pensamiento como la neuro-educación o la inteligencia emocional y me sentí contento con el resultado. (Francisco)

Estrategias que se necesitan para aprobarlas y sacar una buena nota como una buena expresión y limpieza, citar referencias bibliográficas, ejemplificar todos los aspectos musicales, realizar introducción y conclusión, etc. (Belén)

Partir de un buen temario es fundamental... lo ideal es reelaborarlo personalmente pero muy pocos lo hacen. (Ismael)

En relación a la parte práctica (constatación de competencias técnico-interpretativas) el grupo constata un cierto nivel de dificultad en las pruebas de esta convocatoria (2017) en relación al desarrollo de esta prueba en convocatorias anteriores. Este aspecto, al que aparentemente no encuentran sentido, da origen a un debate entre los entrevistados donde Lucía, por ejemplo, afirma no encontrar sentido ya que no se corresponde con las exigencias técnico-interpretativas que deberán afrontar en seno del aula como futuros maestros. Francisco e Ismael, con una formación muy básica en lenguaje musical, aluden a este aspecto como un desfase entre la constatación de estas competencias y las necesidades pedagógicas reales del aula. Belén, con formación musical acreditada en conservatorio, pese a comprender que un profesor debe poseer un nivel alto de conocimientos técnico-interpretativos alude a esta situación como una estrategia, por parte de la administración educativa, para filtrar y eliminar candidatos sin más constatación competencial que la simple lectura musical (no se medía ni la interpretación instrumental ni la entonación, por ejemplo).

Había un desfase en el nivel de exigencia que se pide en cuanto a lectura musical, es decir, conocimientos técnicos y nuestra preparación tanto en la titulación como en la preparación con el preparador. (Francisco)

No tiene sentido exigir una competencia técnica tan alta en lectura musical porque realmente no se corresponde con las necesidades reales pedagógicas del aula. (Ismael)

Me parece mucho más útil (para el ejercicio en la escuela) la parte en la que a través de una canción andaluza se mide la capacidad de análisis, respecto al ritmo, melodía, armonía, etc. (Francisco)

Un profesor de música debe saber leer a ese nivel, no lo discutimos, pero no tiene ningún sentido más que el de filtrar, eliminar candidatos sin más. (Belén)

En cuanto a la constatación de competencias didácticas y pedagógicas, la segunda prueba (defensa de programación y exposición oral de una unidad

didáctica) se presenta, para los miembros del grupo, como la más complicada de resolver. Es en este momento donde deben mostrarse las competencias, destrezas y habilidades pedagógicas de los aspirantes, sin embargo, es en el desarrollo de esta prueba donde se alude, como principal dificultad, a la falta de adquisición de destrezas profesionales (competencias) en el seno de la formación inicial, así como para lograr la consecución de capacidades de reflexión sobre la acción, de tal manera que la posesión de ambas capacidades les permitiese actuar como docentes que saben planificar su intervención y elegir acertadamente un modelo didáctico que les lleve a un mejor aprendizaje del alumnado. En este sentido, Lucía y Belén, argumentan que los aspectos normativos junto a los propios planteamientos didácticos constituyen uno de los aspectos en los que más se debería enfatizar a lo largo de las pruebas.

Los aspectos legislativos, la coherencia entre los ejercicios deben ser los aspectos fundamentales a tener en cuenta. (Lucía)

Quizás deba desarrollar los aspectos más relacionados con la legislación vigente y sus decretos, para que el discurso tenga más coherencia con lo que se pide. (Belén)

Además, Ismael y Francisco, ponen de relieve la dificultad que supone poder mostrar en el tiempo asignado (una hora para el desarrollo de esta prueba) todos los aspectos anteriormente citados.

Desarrollar una programación e intentar ponerla en práctica en una hora es complicado, son muchos elementos los que hay que tocar. (Francisco)

Me sentí desbordado, no desarrollé con tanta fuerza como me hubiese gustado (Ismael)

También se alega a una serie de condicionantes externos como la hora de exposición, día de la semana, falta de interés por parte de los miembros del tribunal, etc. En este sentido, Francisco enfatiza su situación personal al sentirse perjudicado directamente por estos factores que acabamos de comentar. Su caso constituye un hecho singular al tratarse del último alumno del tribunal de actuación que realizó su presentación y defensa, en la citada convocatoria de 2017, realizándose esta a mediados del mes de julio, en viernes y a las 15,00 horas con, como él mismo argumenta, unos 40 grados dentro de la sala.

En mi caso fui el último alumno en examinarme, era viernes a las 15:00 un 15 de julio en Granada... bastante que algunos miembros se interesaron por mi exposición. (Francisco)

Por otro lado, Francisco toma como referencia el rango de edad entre los propios miembros del tribunal para enfatizar la disparidad de opiniones e intereses que pueden surgir en cuanto a la forma de entender la competencia docente e incluso Ismael, apunta a la disparidad de criterios que se establece entre los diferentes miembros del tribunal y los opositores al no tener claro qué se está valorando realmente, si las capacidades didácticas, la capacidad de innovar, los conocimientos técnico-interpretativos, los propios contenidos, etc.

Se está valorando en un momento determinado, en un contexto y cada miembro del tribunal tiene su propio criterio... en mi tribunal sus edades oscilaban entre los 35 y 55 años y ese aspecto tiene que influir. (Francisco)

No se sabe si te están valorando tus aspectos musicales, tus capacidades didácticas, la innovación, los contenidos. (Ismael)

Respecto a la visión global que poseen del propio proceso, en relación a la constatación de competencias y habilidades que se demandan a los futuros maestros, surge en el grupo una discusión entre si el proceso constata, efectivamente, a los más competentes profesionalmente o se valora al candidato que mejor actúa en un momento dado y en un ejercicio concreto. En este sentido, parece haber unanimidad en cuanto a la creencia de que se constata al candidato que mejor actúa en cada una de las pruebas, no siendo necesariamente el que mejores competencias pueda presentar y quedando este aspecto a merced de las percepciones, intereses y expectativas de los propios miembros del tribunal.

Considero que el proceso es muy subjetivo, por lo tanto, no creo realmente que este aspecto pueda mejorar mi calificación. (Belén)

III.2.3. Conclusiones

Nuestra principal intención a lo largo de este análisis (descriptivo y categórico), ha sido obtener información sobre las perspectivas y posiciones que muestran los informantes a cerca de la formación inicial del profesorado, los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellos se está produciendo y sobre las competencias que el alumnado de Grado en Educación Primaria mención de Educación Musical acaba realmente aprendiendo a fin de reflexionar sobre los aspectos más significativos de la docencia musical en el ámbito de la Educación Primaria y la delimitación de estas en los procesos selectivos de maestros en el ámbito de la Comunidad Autónoma andaluza. Las rutinas de clase, la secuenciación metodológica, los contenidos a tratar, el enfoque competencial de los mismos y el acceso a la profesión docente han constituido las categorías centrales sobre los que se ha desarrollado este grupo focal.

Conocer la opinión que tienen los futuros docentes de Educación Musical acerca de su propia formación inicial, así como los elementos a partir de los cuales valoran y juzgan la calidad de esta ha constituido un aspecto fundamental dentro de los objetivos de esta investigación. Por este motivo, nos ha parecido especialmente interesante analizar dicha información tratando de comprender cuáles son las competencias docentes que los alumnos adquieren durante su formación inicial (qué competencias se adquieren durante el periodo de formación teórica en la facultad, cuáles durante el periodo del practicum, y cuáles en ambos lugares) a qué aspectos se le atribuyen mayor importancia y en qué se basan a la hora de valorarlos.

Tal y como venimos apuntando, en la actual formación inicial de maestros del plan de estudios de Grado (con 240 créditos ECTS), los futuros docentes de Educación Primaria mención en Educación Musical realizan un modelo de formación del profesorado de múltiples vías en el que se ofrece en los primeros cursos del grado una formación básica común a todos los estudiantes y en los cursos finales esta formación se diversifica, incluyendo contenidos específicos propios de cada especialidad. Así, entre los objetivos generales contemplados en la titulación observamos, por un lado, aspectos de ámbito general como: alcanzar una sólida formación personal de los estudiantes a través del autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo constructivas, la actitud solidaria y democrática; ser organizadores de la interacción de cada alumno/a con el objeto de conocimiento; actuar como mediadores para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos/as en un trabajo cooperativo de grupo; tener capacidad para diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares y de colaborar con el mundo exterior a la escuela; ser capaces de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, dando respuesta a una sociedad cambiante; estar capacitados para ejercer las funciones de tutoría, orientación de los alumnos/as y evaluación de sus aprendizajes; promover el espíritu crítico y analítico necesario para aplicar los conocimientos adquiridos

en distintos ámbitos y contextos profesionales; promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos. Junto a aspectos, en un segundo ámbito, relacionados con la Educación Musical como: dominar la didáctica específica de la Educación Musical, así como las técnicas de diseño de sesiones, programación, elección y creación de recursos, estrategias de intervención; conocer los elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía, textura, armonía), técnica instrumental y vocal, rítmica y danza; comprender aspectos de neurofisiología relacionados con la percepción y discriminación auditiva; recurrir al uso de nuevas tecnologías; analizar las corrientes de Educación Musical actuales; utilizar el juego musical como elemento didáctico; conocer los fundamentos de la cultura popular y utilizar el folklore; etc.

Sin embargo, es en la aplicación de estos conocimientos donde se produce el primer rasgo identificativo por parte de los miembros del grupo al insistir en que los contenidos impartidos a lo largo de la titulación, se presentan de forma muy técnica, a modo de *saberes*, con la única finalidad de recopilar información, teorías, sobre aspectos concernientes a los diferentes contenidos objeto de estudio sin primar, por tanto, su adecuación al aula, a las necesidades reales de los alumnos y a la sociedad global y multicultural en la que nos encontramos. En este sentido, una cosa es el saber (capacidad) y otra cosa la aplicabilidad del saber (competencia). Ser capaz no significa ser competente (Tejada, 2005). Por eso dice Le Boterf (2001) que saber actuar en un escenario es competencia. Así las cosas, Ismael, por ejemplo, alude a la necesidad de observar nuevos modelos curriculares de enseñanza como los proyectos educativos o las buenas prácticas. Belén, Lucía y Francisco insisten en la falta de aplicación práctica, de relación con la escuela.

Además, coinciden en valorar el número de créditos y de asignaturas relacionadas con la mención en Educación Musical como muy reducido, en concreto se trata de 24 créditos ECTS distribuidos en cuatro asignaturas: *Educación Vocal y Práctica coral*, *Práctica con instrumentos musicales en la escuela*, *Recursos musicales en la escuela* y *Audición Musical en la escuela*. Además, se incluyen 44 créditos distribuidos en dos tramos de *Practicum* de los cuales, solamente el segundo, es específico de la mención más 6 créditos asignados al Trabajo Fin de Grado. Este aspecto, junto al propio carácter técnico de los contenidos impartidos, tal y como reflejan Belén, Ismael, Francisco y Lucía, resulta ser identificado como claramente insuficiente para llevar a cabo una verdadera atención musical de calidad en la escuela que les permita identificar, por ejemplo, distintos puntos de partida, necesidades educativas y de desarrollo del alumnado, crear contextos compartidos de aprendizaje en el aula, etc. Por este motivo, los entrevistados, afirman tener multitud de dificultades al enfrentarse al aula tanto desde el punto de vista metodológico como desde el curricular.

Respecto a su formación musical (técnico-interpretativa), paralela a la propia titulación, observamos que solamente Lucía y Belén poseen estudios musicales realizados en conservatorios de música, en clarinete (grado elemental) y guitarra (grado profesional) respectivamente, frente a Francisco e Ismael que poseen

conocimientos básicos adquiridos de forma autodidacta fundamentalmente. Precisamente, los entrevistados aluden a la dificultad de crear un nivel de partida común, en el seno de la titulación, que permita desarrollar los contenidos técnico-interpretativos de esta y que a la vez sean lo suficientemente homogéneos para integrar a todos los miembros del grupo. No se trata, por tanto, de enseñar más sino de aprender mejor obviándose que todos los esfuerzos, actividades y herramientas deberían ir encaminados a este nuevo objetivo. En este sentido, los alumnos encuentran difícil relacionar lo que se enseña en la facultad con la realidad que se encuentran en las aulas, aspecto que vislumbra la falta de interrelación teoría-práctica y que parece prevalecer en las actuales aulas universitarias.

En cuanto al desarrollo de la profesión y adquisición de competencias docentes todos coinciden en afirmar que, bajo la perspectiva de la formación inicial en el seno de la facultad, se facilitan una serie de conocimientos, muchos de ellos de tipo teórico, técnico (capacidades) pero que el desarrollo de la profesión requiere destrezas (competencias) que solo se adquieren a través de la práctica y de los años de trabajo. Se reafirma, por tanto, tal y como sostienen los estudios realizados por Pérez (2008) la importancia del *Practicum* en la adquisición de competencias docentes al observarse que un porcentaje considerable de estas se adquieren principalmente durante esta fase y que no hay ninguna competencia que se consiga exclusivamente durante la formación teórica en la carrera.

Este aspecto nos invita a reflexionar sobre la formación y visión práctica de los contenidos impartidos a lo largo de la titulación y la conveniencia, tal y como indican los miembros del grupo, de que se ampliase, incluso, su carga lectiva enfatizando, así, la adquisición de competencias pedagógicas y metodológicas que además constituirá uno de los aspectos determinantes del proceso selectivo, tal y como apunta Lucía.

En este mismo sentido, la preparación competencial recibida de cara a afrontar la participación en el proceso selectivo, para el acceso al cuerpo de maestros (si consideran que poseen las competencias, habilidades y destrezas necesarias para afrontar dicho proceso selectivo o, por el contrario, necesitan indagar o ampliar estas), se desarrolla en base a dos ámbitos: la recibida a lo largo de la titulación y la realizada bajo el seguimiento de preparadores de oposición o academias de preparación. Así, respecto al primer ámbito, entre las principales carencias resaltan la necesidad de un mayor desarrollo en cuanto a competencias relacionadas con el saber hacer; como el desarrollo de unidades didácticas, realización de herramientas propias de evaluación (rúbricas) o un mayor dominio del marco normativo y su desarrollo curricular. Así, por ejemplo, Francisco recuerda los primeros planteamientos, en cuanto a la realización de unidades didácticas en el seno de la titulación, junto a los aspectos relacionados con la organización del centro escolar como contenidos que ha tenido que modificar adaptándolos al marco normativo actual. Belén, coincide con Francisco en que la formación de la titulación está más centrada en la transmisión de teorías (saberes) frente a la necesidad de aplicar estas hacia un enfoque más práctico. En este sentido, Ismael, Lucía y Belén enfatizan la carencia de contenidos pedagógicos

relacionados con la neurociencia o la inteligencia emocional en el seno de la titulación como consecuencia de ese escaso enfoque práctico lo cual conlleva a una falta de competencias y habilidades de cara a afrontar las necesidades que demanda la actual práctica educativa.

Respecto a la formación obtenida en el seno de la preparación del proceso selectivo, y bajo la supervisión de varios preparadores argumentan que esta se ha realizado con un seguimiento continuo por parte de estos centrándose, por ejemplo, en el caso de Belén y Francisco en aspectos generales y conceptuales relacionados con la propia temática de las pruebas y el desarrollo de buenas prácticas educativas. Ismael, hace alusión a los aspectos relacionados con el desarrollo de la normativa vigente y su relación con los discursos didácticos, aspecto enfatizado por todos los miembros del grupo aludiendo, así, a la necesidad de madurar los aprendizajes obtenidos no consistiendo, por tanto, en una mera recopilación de recetas a cerca de lo que hay que decir o hacer delante del tribunal. La preparación para los miembros del grupo, por tanto, parece consistir en una mezcla entre la reproducción técnica de saberes y la maduración de estos, lo cual debe implicar esa constatación de competencias en el futuro docente.

La buena elección y el trabajo coordinado entre preparador y futuro maestro se vuelve fundamental (para bien o para mal) ya que va a ser el encargado de planificar y orientar el trabajo a lo largo de esta preparación que debe llevarlos a la superación de las pruebas (constatación de habilidades y competencias) exigidas durante el proceso. En este sentido, parece alternarse por un lado, un fuerte contenido de carácter meramente técnico (contenidos epistemológicos junto con destrezas interpretativas) y por otro, un cierto grado de maduración de contenidos y de destrezas, en este caso, práctico-críticas que dan a los futuros maestros una motivación y estimulación adicional al propio proceso de reproducción de contenidos.

Respecto a la visión global que poseen del propio proceso selectivo, en relación a la constatación de competencias docentes, los miembros del grupo afirman que, las pruebas selectivas, tal y como están planteadas en la actualidad, no permiten una constatación de competencias docentes al no concretarse estas de forma fehaciente en las diferentes pruebas establecidas para tal fin.

Así, en cuanto al desarrollo de la primera prueba, en la parte escrita, Francisco alude a la importancia de saber redactar, saber expresar las ideas, presentar una buena estructuración del texto y añadir a los contenidos epistemológicos propios del tema aspectos de la pedagogía actual como la neurociencia o la inteligencia emocional. Belén, al uso de estrategias como citar referencias bibliográficas o introducir y concluir el tema en cuestión, además de la propia expresión y cuidado de la caligrafía. Ismael, señala la importancia de reelaborar los temarios para enfatizar cuestiones concretas y finalmente, Lucía, a la profundización del contenido puramente epistemológico. Es decir constatación de saberes y habilidades puramente de carácter técnico (saberes).

En relación a la constatación de competencias técnico-musicales (parte práctica) y en las pruebas de esta convocatoria (2017) se alude a un cierto nivel en lectura musical al que no encuentran sentido, ya que no se corresponde con las exigencias técnico-interpretativas que van a encontrar en el aula. Francisco e Ismael, aluden a este aspecto como un desfase entre la constatación de estas competencias y las necesidades pedagógicas reales del aula. Belén, alude a la necesidad de filtrar y eliminar candidatos sin más constatación que la simple lectura musical (no se medía ni la interpretación instrumental ni la entonación, por ejemplo). Así las cosas, no existe aparente relación entre la prueba diseñada en esta ocasión con la constatación de competencias técnico-interpretativas musicales que abarque los contenidos propios de la expresión vocal, instrumental o de movimiento y danza.

Respecto a la constatación de aspectos didácticos y pedagógicos, la segunda prueba (defensa de una programación y exposición oral de una unidad didáctica) se presenta como la más complicada de resolver. Aquí, deben aparecer las destrezas y habilidades pedagógicas de los aspirantes, sin embargo, la falta de experiencia en el aula unida a los propios condicionantes internos y externos de esta prueba hace que Ismael y Francisco, por ejemplo, se sientan desbordados y por tanto incapaces de mostrar estos aspectos de una forma óptima. Lucía y Belén, argumentan que los aspectos legislativos y la coherencia entre estos junto a los planteamientos didácticos son uno de los aspectos en los que, a su juicio, más se fija el tribunal. Por otro lado, Francisco toma como referencia el rango de edad entre los propios miembros del tribunal para enfatizar la disparidad de intereses que puede surgir en cuanto a la forma de entender la competencia docente e incluso Ismael, apunta a una total disparidad de criterios al no saber qué se está valorando realmente, si las capacidades didácticas, la capacidad de innovar, los conocimientos técnico-interpretativos, los propios contenidos, etc.

Así las cosas, los informantes (futuros maestros), concluyen que bajo este sistema selectivo simplemente se valora al candidato que mejor actúa en un momento dado y en un ejercicio concreto, pero nunca al que mejores competencias docentes presenta.

III.3. Informe final de investigación

El informe final de investigación pretende dar respuesta a los planteamientos iniciales propuestos para el desarrollo de este trabajo de modo que, a través de los siguientes epígrafes, se presentan los principales resultados en relación a los objetivos planteados.

Para la realización de este informe se ha realizado una descripción, un análisis y una interpretación de los datos, relacionando, simultaneando y estableciendo paralelismos entre los obtenidos a raíz de la revisión bibliográfica y normativa con los surgidos en el análisis de las entrevistas y en el grupo focal, los cuales, se han ido obteniendo siguiendo una perspectiva inductiva-deductiva realizada a través de cuatro fases: recapitulación de información para su registro; clasificación y estudio de los datos obtenidos; categorización y, en último lugar, contraste de los resultados.

Nos gustaría volver a resaltar, en cuanto al propósito de esta investigación, que esta adquiere un enfoque descriptivo (al identificar los elementos clave o variables que inciden en un fenómeno) y explicativo (al indagar sobre los vínculos entre las variables) para intentar comprender una cuestión. Por tanto, este trabajo no pretende establecer generalizaciones más allá de las propias informaciones aportadas por los sujetos objeto de estudio y de los documentos analizados seleccionando, por tanto, una situación específica y particular para dar lugar al estudio de un conjunto de fenómenos estrechamente relacionados entre sí.

Conocer la opinión que tienen los actuales y futuros docentes de Educación Musical acerca de su propia práctica, así como los elementos a partir de los cuales valoran y juzgan la calidad de esta ha constituido un aspecto fundamental dentro de los objetivos de esta investigación. Por este motivo, nos ha parecido especialmente interesante analizar dicha información tratando de comprender a qué aspectos se le atribuyen mayor importancia y en qué se basan a la hora de realizar sus clases. En esta línea, el itinerario formativo de los entrevistados, concretado a través de su formación inicial y continua, ha constituido el punto de partida de este análisis.

En segundo lugar, otra de las categorías de análisis más relevantes se relaciona con la visión que estos docentes han desarrollado acerca de la enseñanza musical como producto de sus propias experiencias a lo largo de su desarrollo

profesional. Estas percepciones parecen girar en torno a dos temas principales: lo que entienden por calidad de la docencia y, en función de esto, sus ideas acerca de las competencias que debe demostrar el buen docente.

Por último, destacamos como categoría de análisis, el grado de determinación de competencias profesionales en los procesos selectivos de maestros a fin de comprobar en qué medida la delimitación de estas está presente en los actuales procesos que convocan las administraciones educativas aclarando así, algunos aspectos y proporcionando información relacionada con las distintas variables que influyen en estos y que van a ser de extrema utilidad para las futuras políticas educativas que se planteen como objetivo la mejora de los sistemas de acceso a los cuerpos de funcionarios favoreciendo así, una mayor objetividad y efectividad de estos procesos.

A continuación, presentamos algunas de las conclusiones obtenidas a partir de los datos presentados en la presente investigación en base a las categorías citadas.

III.3.1. La necesidad de una mejor formación tanto inicial como permanente.

La formación inicial, entendida como el proceso a través del cual se adquieren las habilidades y competencias necesarias para que los futuros docentes aprendan contenidos relacionados con el currículum, la organización escolar y las didácticas específicas necesarias para llevar a cabo las tareas propias docentes constituye una de las claves, muchas veces olvidada, para mejorar nuestro sistema educativo y nuestras escuelas. A través de estos aprendizajes, junto con la experiencia en prácticas en los propios centros educativos, se adquieren las competencias necesarias para el ejercicio del magisterio y que conducen al título universitario de Grado. Estos conocimientos y destrezas adquiridos a lo largo de la titulación pueden, posteriormente, complementarse a través de la formación permanente la cual, en el caso del sistema educativo español, no tiene un gran arraigo por lo que en raras ocasiones logra alcanzar el mismo grado de intensidad que en la formación inicial.

En la formación inicial se produce, por tanto, un proceso en el que, consciente o inconscientemente, se forjan concepciones básicas sobre en qué consiste la tarea de educar, qué papel juegan los maestros en esta tarea, cómo deben ser las relaciones entre maestros y alumnos o cómo repercute en la sociedad la tarea educativa que se lleva a cabo dentro del aula. Es decir (Tárraga y Sanz, 2016), se forjan convicciones pedagógicas que pueden ir modificándose con el paso de los años, pero que estarán muy influidas por las experiencias vividas durante la formación inicial.

La posibilidad de que la formación inicial del profesorado tenga impacto en la configuración y los logros del sistema educativo es algo que parece que ha pasado inadvertido para los diferentes gobiernos que prefieren centrarse en ejercer la acción política entretejiendo reformas educativas, sin caer en la cuenta de que en realidad estas difícilmente calarán en las aulas bien por falta de tiempo en su implementación o de disposición por parte del propio ecosistema educativo.

Seguramente todos hemos participado, en alguna ocasión, en torno a este debate afirmando que las reformas verdaderas, los cambios que realmente calan en las aulas, se gestan desde abajo, tomando como protagonistas del cambio a quienes habitan las aulas, es decir los maestros y sus estudiantes. Así, la formación inicial del profesorado se muestra como fundamental si queremos cambiar realmente nuestro sistema educativo debiendo modificar la manera de formar y seleccionar a nuestros futuros maestros.

Así las cosas, en el actual plan de estudios de Grado de Maestro se sigue un modelo de formación del profesorado de múltiples vías por el que en los primeros cursos de la titulación se facilita una formación básica común a todos los maestros y en el último curso esta formación se ramifica incluyendo contenidos específicos propios de cada mención (antiguas especialidades). Entre estas Menciones se encuentran la Educación Musical junto a otras como Educación Especial, Educación Física, Inglés, Francés, Profundización del Currículo, etc. Este modelo que parece estar acorde con los diferentes roles profesionales que deben adoptar los maestros en la actualidad en el ejercicio de su profesión al acabar ejerciendo como maestros tutores junto con su propia mención (especialidad) está resultando ser demoledor para la calidad educativa en cuanto a la Educación Musical se refiere.

En este sentido y en cuanto a los contenidos curriculares, los futuros maestros de Educación Musical, realizan un número muy reducido de asignaturas relacionadas con la especialidad musical en concreto 24 créditos ECTS distribuidos en cuatro asignaturas: Educación Vocal y Práctica coral, Práctica con instrumentos musicales en la escuela, Recursos musicales en la escuela y Audición Musical en la escuela. Además, se incluyen 44 créditos distribuidos en dos tramos de practicum de los cuales solamente el segundo es específico de la mención más 6 créditos asignados al Trabajo Fin de Grado. En la situación actual, la propia carga docente de la titulación es considerada insuficiente:

En eso adolecen los estudios universitarios. Ten en cuenta que son simplemente unos años en los que se dan aspectos generales, que están bien, pero no se llega a profundizar lo suficiente. (Elena)

Con cuatro asignaturas no se forma un profesor de música. (Alejandro)

Este aspecto parece resultar claramente determinante para llevar a cabo una verdadera atención musical de calidad en la escuela. Motivo por el cual, los alumnos egresados del actual Grado afirman tener multitud de dificultades al encontrarse en el aula.

Creo que de contenidos siempre vamos a tener que estar en formación. No es que tengamos la carrera y ya lo sabemos todo, creo que nos quedan muchísimas cosas. (Belén)

Creo que tenemos algunas lagunas. (Ismael)

sí (se ríen) (Todos)

Cosas como hacer unidades didácticas, objetivos, saber diferenciar contenidos, la nueva terminología LOMCE, estándares de aprendizaje, rúbrica, criterios de evaluación... no dominamos este tipo de cosas. (Ismael)

No, faltan (Todos)

Además, en muchas ocasiones, encuentran difícil relacionar lo que se enseña en la facultad con la realidad que se encuentran en las aulas, aspecto que vislumbra la falta de interrelación teoría-práctica y que prevalece en las actuales aulas universitarias.

Me parece que no es coherente lo que enseñan en la universidad con lo que se está exigiendo en la oposición. (Lucía)

El repertorio que hemos trabajado en clase era más indicado para un coro profesional que para un coro escolar. (Ismael)

Hubo un momento en que protestamos porque pensábamos que eso no nos resultaba significativo. Y entonces, trato de dar algo más de dicción y ya nos ponía las Estaciones de Vivaldi... (Belén)

Los maestros en ejercicio, protagonistas de esta investigación, al analizar su propia trayectoria formativa tampoco se muestran satisfechos con sus estudios. Todos poseen como rasgo identificativo común el pertenecer al plan de estudios de Magisterio Educación Musical establecido a partir del *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención*. Así, Mamen, Juan Ramón, Ricardo, Alejandro, Carmen, Ana y Elena aún estudiando en diferentes Universidades del ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía pertenecen a este plan de estudios pudiendo resaltar, en cuanto a su formación inicial, que todos ellos realizaron la titulación de maestro especialista en Educación Musical a la vez que complementaban estos estudios con los profesionales de Saxofón, Piano, Guitarra, Clarinete, la mayoría de ellos en el Conservatorio Superior y Profesional de Música.

En este sentido, existe coincidencia en considerar los estudios de magisterio, tanto del plan de estudios actual como en anteriores, insuficientes sin un complemento externo (como los de conservatorio) para afrontar la profesión docente con cierto éxito lo cual, genera desconfianza en la preparación de la Universidad al tender a buscar en otra institución educativa el complemento de formación necesario.

Los contenidos y estrategias que se imparten en las clases de Grado y que reproducen aquí (en el proceso selectivo) dejan mucho que desear. (Juan Ramón)

Los (alumnos) que proceden de magisterio por música vienen bastante pegados. (Juan)

De aspectos teóricos lo que quieras, pero les das el instrumento y no. No tienen una visión de lo que es la música en conjunto. No les ha dado tiempo. (José Manuel)

Algunos, ven en este aspecto una contradicción que genera cierta insatisfacción que se debe, posiblemente, a la dificultad de formarse en instituciones sin conexión aparente. Por este motivo, las universidades deberían facilitar una formación más global e interconectada, aglutinando también en ella las destrezas musicales que en la actualidad deben conseguir en los conservatorios de música.

Se debería proporcionar una formación adecuada para ser profesor de música, y que no haya que recurrir a tomar clases particulares (preparadores de oposiciones) e ir a escuelas de música. Porque esa formación no se da en la universidad. (Carmen)

En términos generales se propone una reestructuración de la titulación para abordar más contenidos competenciales específicamente musicales.

Debería ser una titulación en la que ciertos estudios musicales estén recogidos. (Juan)

En el actual Grado echamos en falta propuestas de asignaturas que también incluyan; la danza, como asignatura de la mención. armonización y arreglos; enseñanza de instrumentos complementarios; clases de acompañamiento en instrumentos armónicos; mayor práctica musical de conjunto; asignaturas optativas de lenguaje musical para los alumnos que acceden sin estudios de conservatorio. (Belén)

Además se muestra, también, cierta insatisfacción con los contenidos pedagógicos generales recibidos en el seno de la universidad.

Luego nos encontramos en la oposición con que no teníamos ni idea, de programar. En mi clase nadie sabía programar. Aquello, que son conceptos bastante abstractos y no acabas de comprenderlos hasta que no trabajas: currículo, proyecto educativo, el no sé qué, objetivos. (Ismael)

Definitivamente, parece necesario plantear un cambio global de modelo de formación inicial del profesorado, al menos, en lo que respecta a la Educación Musical.

Lo que te enseñan en la facultad tampoco te sirve de mucho. Yo creo que se aprende más con la práctica. (José Manuel)

Para eso nos han preparado en la facultad; aunque luego no tiene nada que ver lo que te han enseñado en la facultad con lo que te estudias para poder afrontar las oposiciones. (Mamen)

En cuanto a la formación permanente se refiere, entendida como el conjunto de intervenciones que provocan cambios en el comportamiento, la información, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes del profesorado en ejercicio implica la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con el campo profesional (Imbernón, 2007). En este sentido, ninguno de los entrevistados puede negar que la realidad social, la enseñanza, las finalidades del sistema educativo así como la propia institución han ido evolucionando y que como consecuencia de estos cambios deben introducirse nuevas perspectivas formativas basadas en las emociones y actitudes, la autoformación, y las buenas prácticas educativas. Sin embargo, la realidad (en el ámbito de la formación continua) es que esta es concebida como mero instrumento para actualizar conocimientos desde una perspectiva lineal más que en actualizar a estos en la investigación, la innovación, así como en la adquisición de competencias profesionales.

III.3.2. Las competencias del buen docente.

Una de las categorías de análisis más relevantes se relaciona con la visión que estos docentes han desarrollado acerca de la enseñanza musical como producto de sus propias experiencias a lo largo de su desarrollo profesional. Estas percepciones parecen girar en torno a dos temas principales: lo que entienden por calidad de la docencia y, en función de esto, sus ideas acerca de las competencias que demuestra el buen docente. Es posible que, tal y como hemos comentado a lo largo de la fundamentación teórica de este trabajo, esas ideas previas se combinen con las creencias que tenían cuando comenzaron a enseñar, con la antigüedad en el cuerpo e incluso el perfil profesional que se ostenta, ya sea profesor funcionario de carrera, interino o provisional requiriendo, así, de un equilibrio entre la predeterminación del diseño curricular oficial; la propia autonomía e iniciativa profesional para diseñar un programa propio; la propia experiencia del docente y los intereses y características de los alumnos. Se trata pues, de una tarea realmente compleja que requiere tomar en consideración las determinaciones legales (diseños curriculares), los contenidos básicos de la disciplina (contenidos disciplinares), el marco curricular en que se ubica la disciplina (curso, etapa), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (experiencia docente, estilo personal) las características de nuestros alumnos y los recursos disponibles.

Así, cuestionados a cerca de las habilidades necesarias para ser un buen profesor de música (competencias profesionales presentes en su práctica docente) una parte de los entrevistados comienza citando habilidades musicales y la otra cualidades personales relacionadas con una idealización de la figura del maestro.

Reflexionando sobre estas habilidades se hace referencia en primer lugar “al gusto por enseñar”, “al placer de la docencia” como aglutinación de aspectos pedagógicos y metodológicos relacionados con el trato a los alumnos, la motivación, empatía. En este sentido, el docente no solamente domina los contenidos sino que también sabe transmitir su conocimiento haciendo referencia a la necesidad de transmitir emociones y sentimientos en el aula de música como

un aspecto fundamental para llegar a los alumnos junto con una formación continua y la necesidad de investigar a través de la propia acción.

Lo primero es que te guste. Que te gusten los niños y que te guste lo que estás enseñando. (Ricardo)

La primera capacidad que ves sería la de transmitir, la capacidad de crear un buen ambiente de trabajo... Si tú no te crees lo que estás enseñando no se lo puedes transmitir a ellos. (Mamen)

Además, otro de los rasgos definidos en torno a esta categoría hace referencia a la capacidad del docente para hacer que sus estudiantes quieran aprender, es decir, saber motivar a sus alumnos y saber controlar las situaciones de clase.

Lo importante es motivar. (Alejandro)

Si no hay motivación puedes ser muy bueno pero no transmites a los alumnos. Tiene que haber una motivación. (Juan Ramón)

Además de las habilidades pedagógicas, el énfasis se pone en cualidades personales como ser activo, creativo, innovador e incluso paciente. Llamando así la atención una cierta dificultad para objetivar esas habilidades.

Un querer hacer las cosas y siempre querer investigar y avanzar más. Si no, te anquilosas, te anclas y no se avanza. (Juan Ramón)

Bueno, primero una paciencia infinita porque los niños no se callan ni a la de tres (...) (Carmen)

Seguidamente, se alude a una serie de habilidades y destrezas entre las que destacan conocimientos propiamente musicales como los elementos relacionados con el propio aprendizaje del lenguaje musical (ritmo, melodía, armonía y textura) además de otros como la interpretación a través de la expresión vocal e instrumental, así como, la utilización del cuerpo como medio de expresión y comunicación.

Saber el lenguaje musical, saber armonía, dominar la técnica vocal, tocar algún instrumento musical y conocer y dominar la rítmica corporal. (Carmen)

El profesor tiene que tener formación específica en cuanto a lo musical. (Ricardo)

Destaca la expresión “un buen oído”, es decir, la capacidad de escucha y de discriminación auditiva, junto con la afinación, que parecen constituirse como aspectos fundamentales a presentar. Así mismo, el dominio interpretativo de algún instrumento como medio para transmitir “la musicalidad” y motivar a los alumnos.

Pues creo que un buen oído, una buena afinación, indiscutiblemente, para mi gusto, es fundamental que haya una buena afinación. Y luego, el dominio de un instrumento por lo menos para transmitir... la flauta

también, es decir, otros instrumentos como el piano o la guitarra y sobre todo motivación. (Juan Ramón)

La formación auditiva, sobre todo la capacidad de observación, estar atentos a los alumnos, también la capacidad rítmica, la coordinación motriz, el manejo de algún instrumento, si puede ser armónico, mejor, para poder acompañar, sobre todo que el maestro sea capaz de llevar la clase con cualquier instrumento. (Elena)

Como podemos observar estas habilidades musicales, en definitiva, deben girar en torno al conocimiento de los elementos del lenguaje musical, la formación auditiva, la capacidad rítmica, la coordinación motriz y el conocimiento de algún instrumento musical de tipo melódico (flauta dulce) u otros preferiblemente armónicos (guitarra, piano).

En las clases para dar el lenguaje musical, necesitas conocimientos de lenguaje musical si no, no pueden tocar canciones, si no las puedes tocar tú, no pueden aprenderlas ellos y en instrumental también. Yo uso la flauta y también utilizo el piano y la guitarra, y la voz también es importante, tener una voz que pueda servirles a los niños, y tienes que saber cantar, además en primaria la base es la voz, y si no sabes utilizarla es complicado. (Carmen)

(...) Por lo que he tomado la decisión de trabajar a través de la expresión instrumental. También trabajo las cualidades del sonido, onomatopeyas con diferentes sonidos del entorno, de animales (...) (Ana)

A priori, parece haber acuerdo en cuanto a que la preparación musical necesaria no es la de un virtuoso instrumental y que ambas vertientes (la pedagógica y musical) deben guardar un equilibrio adecuado.

Debería ser un 50%: ser un buen conocedor de tu área y al mismo tiempo ser pedagogo. (Ricardo)

Se constata, por tanto, a través de los entrevistados, tal y como defiende Vicente (2016) y Carrillo y Vilar (2014) la existencia de una serie de competencias profesionales generales, comunes al profesorado basadas en la planificación del aprendizaje de los alumnos, y otra serie de competencias más específicas propias del ámbito musical como son la escucha, la creación e interpretación vocal o instrumental, el lenguaje musical, el movimiento y la danza, que el profesorado posee y desarrolla para la consecución de su tarea docente.

III.3.3. El acceso a la función docente; el proceso selectivo.

Otra de las categorías de análisis que presenta esta investigación indaga sobre el propio desarrollo del proceso selectivo atendiendo a aspectos como: el planteamiento global de las pruebas, la idoneidad entre estas, la forma de ponderarlas y las competencias profesionales que exige la realidad educativa, el grado de aplicabilidad de estos y su garantía en una selección del profesorado acorde a las exigencias sociales de nuestro tiempo, y por último establecer posibles variables en el proceso selectivo que puedan condicionar el resultado y por tanto la selección de unos aspirantes competentes.

El acceso a la docencia en los centros públicos, tanto en la Comunidad Autónoma de Andalucía como de forma general en el resto de España, se realiza a través de un proceso de concurso-oposición. Respecto al desarrollo de las pruebas la fase de oposición está estructurada en dos partes:

Parte A. Tiene por objeto la demostración de los conocimientos específicos necesarios para impartir la docencia. Consiste en:

A.1. Desarrollo por escrito de un tema elegido por el personal aspirante de entre dos extraídos (de los 25 del temario) al azar por el tribunal.

A.2. Realización de un análisis formal y propuesta didáctica de una canción popular andaluza junto con la lectura a primera vista de un pasaje musical de 16 compases.

Esta primera parte se califica de cero a diez puntos.

Parte B. Tiene por objeto la comprobación de la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia. Consiste en:

B.1. Elaboración y defensa oral de una programación didáctica.

B.2. Exposición oral de una unidad didáctica.

Esta segunda parte se califica de cero a diez puntos.

Tal y como hemos podido observar a través de la revisión bibliográfica y normativa, respecto a este aspecto, en las últimas órdenes, por las que se efectúan las convocatorias de procedimientos selectivos, resulta ser un factor común en el desarrollo de la fase de oposición la posesión de los conocimientos específicos de la especialidad a la que se opta, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia. En este sentido, y respecto al propio planteamiento del proceso selectivo se observa, por parte de los entrevistados, una opinión crítica en cuanto a si, a través de este, realmente se realiza una óptima selección de aspirantes resultando de forma unánime que este no parece ser el más adecuado.

A mí, no me gusta como está estructurado. Creo que en música debería ser mucho más práctico. (José Manuel)

Yo, es que cambiaría mucho las cosas. (Juan)

Me parece muy bien que haya un proceso selectivo, me parece muy bien que haya una prueba externa, pero creo que hay un factor muy injusto de azar, suerte y de dejar a manos de la casualidad algo causal... (Alejandro)

La mayor parte de los entrevistados manifiestan conocer la dinámica de estas pruebas en cuanto a organización, funcionamiento, dinámica. Incluso observan, en términos generales, cierta coherencia entre las pruebas del proceso (tipología) y su desarrollo, sin embargo, apuestan por enfatizar en los aspectos específicamente musicales como la prueba práctica de lectura musical o el análisis de la canción popular andaluza.

Si la prueba de conocimientos prácticos fuese la primera te vas a dar cuenta de quién posee conocimientos específicos de música como leer una partitura, entonar y después realizar un examen de conocimientos generales o tipo test... pero después de pasar una criba. Demostrar primero un gran conocimiento en la materia, como la materia de música es muy específica pues empezar por ahí. (Juan)

A mí, no me gusta como está estructurado. Creo que en música debería ser mucho más práctico. (José Manuel)

Igualmente, proponen un cambio en el actual examen escrito de conocimientos teóricos (reproducir un tema de entre los veinticinco del temario) por una modalidad tipo test con la finalidad de abarcar un conocimiento más global acerca de la materia y también de proporcionar una mayor objetividad en la corrección del mismo al concretar las respuestas, evitando así, la subjetividad que presenta el actual sistema de corrección donde se pueden dar visiones (enfoques) diferentes de un mismo contenido. En definitiva, una prueba tipo test donde pueda establecerse un patrón de corrección más homogéneo y claro tanto para los opositores como para los propios miembros del tribunal.

(...) incluso haría las pruebas tipo test, lo que son los conocimientos en sí, el primer examen. El tipo test abarca muchas más cuestiones de muchos más ámbitos. (Juan)

Yo pondría una prueba muy objetiva, llámese tipo test. Por ejemplo, de legislación; se podría hacer una prueba tipo test. (Juan Ramón)

La solución sería un examen tipo test que abarcara los contenidos globales, como el Mir, por ejemplo. (Alejandro)

Se hace hincapié, también, en la posible realización de una prueba de musicalidad, donde se perciba el aspecto musical e interpretativo del opositor.

Buscaría alguna prueba... bueno la musicalidad... en esta especialidad, sin duda, tiene que haber una prueba práctica, por lo menos de afinación... (Juan Ramón)

Así mismo, se hace alusión a una prueba donde se dirimieran diferentes supuestos prácticos al modo en que se realizan en las pruebas de Educación Infantil o Educación Primaria.

Incluso de supuestos prácticos. Los supuestos. Una prueba así... pero supuestos también tipo test, un poco valorativa, que fuera bastante objetiva y luego una valoración real de si sirves o si no sirves. Es una cosa muy importante. (Juan Ramón)

Creo que los casos prácticos deben ser reales (Ana)

En cuanto al desarrollo de la primera prueba (examen escrito) es entendida como una prueba técnica de demostración de conocimientos que todo maestro en Educación Musical debe poseer y donde se hace referencia a diversos aspectos epistemológicos en el seno de la propia Educación Musical como los relativos a los elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía, armonía, textura, etc.) y a otros de carácter más general y referentes al conocimiento de aspectos psicológicos y pedagógicos.

(...) la parte de legislación tienes que conocerla como maestro y las diferentes pedagogías, aspectos musicales como el ritmo, armonía, melodía. (...) pues eso lo tiene que saber un maestro, es una manera de demostrar que los conocimientos básicos de un maestro los tiene. (Carmen)

Sí, digamos que desarrolla más la capacidad de conocimientos puros y duros de la materia. (Juan)

Incluso se plantea la necesidad de que existiese un temario oficial con los contenidos ya desarrollados que permitiera unificar posibles visiones o enfoques.

Añadiría un temario oficial realizado por un grupo de profesionales de, por ejemplo, sesenta paginas por cada tema, para que el alumno se prepare su propio resumen de ese tema, que se libere a profesorado para que lo confeccione durante un año (...). (Alejandro)

En este sentido, se hace referencia a la simplicidad (en cuanto a contenidos) de alguno de los temas diseñados para esta prueba debiendo realizarse, en su opinión, una revisión de los contenidos del temario que incluyese un mayor desarrollo como, por ejemplo, de los aspectos evolutivos de los alumnos y su relación ante el fenómeno musical, aspectos relacionados con la inteligencia emocional o la neurociencia, etc.

Los temas en sí, no son muy extensos. Quizás aspectos relacionados con el niño en sí. Cómo es el niño ante la música. O incluso, una parte común del temario que haga referencia a los aspectos evolutivos. Se habla mucho del canto, de la melodía, pero mi sensación es que falta eso trasladado al aula, como es un niño ante la música. (Carmen)

Que hay que estudiarse unos contenidos, pero eso lo hemos estudiado también en la facultad, se supone. Para eso nos han preparado en la facultad, aunque luego no tiene nada que ver lo que te han enseñado en la facultad con lo que te estudias en las oposiciones. (Mamen)

(...) (los contenidos del temario teórico) tienen relación pero no todo el temario, hay temas que mantendría pero hay otros que no. Añadiría más aspectos sobre didáctica. Armonía más enfocada al colegio, sobre todo como armonizar canciones sencillas para el colegio. El tema de modulación también lo quitaría, no es práctico. (Ana)

Respecto a la adecuación de esta prueba para la finalidad con la que está concebida (demostración de conocimientos teóricos), se observa la percepción de que cualquier estudiante puede aprender y redactar un tema sin necesidad de demostrar mayor capacitación al respecto. Tal y como afirman Pérez (2006) y Diken, Öztürk, Uzel y Yilmaz (2011), de esta manera, aprobar esta prueba garantiza que alguien sabe, supuestamente, más que otros del tema que le “ha caído” por suerte, pero no que vaya a ser mejor profesor que otro.

(...) en el escrito demuestras que te has estudiado un tema, pero no demuestras que sepas defenderlo. Puedes ser muy listo, estudiarlo, memorizarlo y hacer un tema muy bueno. Es decir es una prueba de conocimiento, se demuestra una capacidad. (Mamen)

Conozco casos... que una persona que se estudia dos temas y le toca el que se ha estudiado. (Alejandro)

Sobre cuáles son los procedimientos a cerca de la corrección de esta prueba por parte del tribunal se hace alusión al seguimiento de unas plantillas de corrección basadas en aspectos muy claros como contenido, presentación, estructura, pero sin especificar detalles de los mismos. Estos criterios al ser tan generales son conocidos de forma pública y forman parte del día a día de cualquier preparador o academia de oposiciones. Los temas se corrigen de forma individual siguiendo estas plantillas y son leídos y evaluados por los cinco miembros del tribunal.

Sí, teníamos unas plantillas con unos criterios que había que ir siguiendo. Criterios de tipo: contenido, presentación, estructura... son criterios que manejan todas las academias. Todas disponen de los criterios. Yo cuando me preparé en la academia ya me dieron esos criterios. No son ninguna novedad. (Mamen)

Los temas los corregimos uno a uno. Nosotros, cada uno de los 5 miembros del tribunal, teníamos nuestra plantilla con todos los criterios que teníamos que tener en cuenta y vamos leyendo nuestro examen. Vas con tu código, los ponemos allí todos. Le pones el código que tiene al examen, lo corriges y le pones tu nota. Y vamos poniendo hasta que estén los 5 corregidos. (Mamen)

Una variación, observada respecto a la corrección de la misma, se realiza en forma de lectura a viva voz, es decir, un miembro lee el examen en voz alta y los demás escuchan atentamente de forma colectiva participando, al menos, tres miembros del tribunal los cuales ponían una calificación de 0 a 10, siendo esta conocida por los demás miembros. En este sentido, se destaca la interacción entre los propios componentes del tribunal al realizar comentarios, in situ, con la intencionalidad de compartir criterios y percepciones de forma común lo cual implica alterar el principio de objetividad que debiera regir en esta prueba.

En el (tribunal) nuestro, normalmente cogíamos el examen y lo leíamos en voz alta. Íbamos turnándonos leyendo e íbamos escuchando y... ya está. Cada miembro pone una nota en su cuaderno por ejemplo. Sí, íbamos apuntando... muchas veces era curioso porque en vez de apuntar las cosas que iban diciendo, íbamos apuntando las cosas que se iba saltando o que no iba diciendo (Juan Ramón)

Leíamos un examen en voz alta y los otros escuchaban e íbamos valorando sobre la marcha. Y eso influye en la opinión de los demás... influía, claro. (Juan Ramón)

También resulta muy significativo los comentarios que se realizan sobre el desconocimiento teórico-práctico y la predisposición que muestran parte de los miembros del tribunal. Así, se pone en cuestión el propio procedimiento de acceso de los miembros de tribunal y su capacitación teórica reconociendo que no todos los miembros están preparados. En este sentido, el marco normativo establece que los miembros (Vocales) del tribunal serán elegidos mediante sorteo público con excepción del presidente, el cual es elegido, ex proceso, de entre personas afines a la administración o al servicio de inspección. Aquí se observa, nuevamente, una dejación de funciones por parte de la administración al convocar a personas que bien por intereses, afinidades, preparación u otros motivos no se sienten capacitados para desenvolver este papel.

(...) tuve que explicarles incluso el tema de armonía (que había caído en el desarrollo de la prueba) al resto de miembros porque no sabían los contenidos (...) en muchos casos el tribunal no está preparado y la forma de acceder a los tribunales no es buena (...) se escogen a personas que por su puesto de trabajo se suponen que están preparados pero no puede ser que se escoja a personas que no están preparadas. (José Manuel)

Tienes que pensar que al ser un proceso de selección del tribunal, al azar... En mi tribunal había personas mayores que no dominaban muchas de las partes técnicas del lenguaje musical y estábamos yo y dos personas más que de alguna manera les explicábamos las partes que ellos no entendían, incluso en las pruebas prácticas también. (Juan Ramón)

(...) creo que por lo menos tendrían que tener una formación, igual que nos formamos para examinarlos en unas oposiciones, el que examine tiene que estar formado para examinar, por lo menos un tiempo o un curso de como tienes que evaluar, yo he llegado a tribunales que nos decían: ¿podemos tocar instrumentos? Y decían no sabemos, ¿podemos escribir la partitura? No sabemos y discutir entre ellos porque no se ponían de acuerdo con lo que pueden hacer... (Carmen)

Las condiciones de corrección son claramente deficientes en cuanto a horarios y condiciones de trabajo (jornadas excesivamente largas, calor excesivo y sin medios para mitigarlo). A este respecto, se aclara (por algunos entrevistados), que para evitar que el factor cansancio afecte a la calificación obtenida se realiza, de forma azarosa, una lectura (evaluación) que implica que si un examen se evalúa a las 8 de la tarde, por ejemplo, ese mismo examen puede ser leído por otro evaluador y en otra hora diferente, mitigándose así el factor cansancio. Una vez finalizada la corrección de exámenes (entorno a cinco días) se realiza una puesta

en común donde se van realizando las medias observándose que no hay grandes diferencias en las calificaciones ofrecidas por los diferentes medios.

Algunas veces te daba tiempo (de hacer comentarios) pero la verdad es que luego no tenías mucho tiempo porque estabas desde las 7 de la mañana hasta las 12 de la noche corrigiendo, con la cabeza agachada, no parábamos prácticamente... (Mamen)

Además, en cuanto a la corrección de esta prueba, puede llegar a tener un alto componente de subjetividad al ser leído por diferentes miembros del tribunal pudiendo ocurrir que se esperen resultados diferentes en función de quien lea el ejercicio, por ejemplo; tal y como se comenta lo que para un miembro puede ser suficiente para otro puede estar incompleto o dar mayor prioridad a los contenidos que a la propia innovación de estos, etc. Según Bagües (2005), se encuentran síntomas de la existencia de una gran aleatoriedad y subjetividad en la evaluación. En esta misma línea, Felgueroso, Pérez y Bagües (2007) demuestran que los evaluadores tienden a ser más severos en aquellas dimensiones en las que su propio conocimiento es mayor. Como consecuencia, los candidatos cuyo perfil de conocimiento es más parecido al del evaluador tienen una mayor probabilidad de ser seleccionados.

A ver, el escrito es un poco subjetivo. Porque está bien o está mal pero a lo mejor para ti está muy bien pero para mí tampoco es brillante. No es objetivo. Si fuera un tipo test, esto es blanco y es blanco, A B C y no queda otra. Pero al ser de desarrollo... a lo mejor a ti te gusta mucho que se expresen pero yo prefiero algo un poco más innovador y no me importa tanto la forma de expresarse. O yo pienso que esto es suficiente y tú que podría haber ido un poco más allá, que no es suficiente. Eso es muy subjetivo. Y luego la parte de conocimiento. (Mamen)

En el actual sistema también la corrección puede tener visiones diferentes, un miembro del tribunal al corregir pone una calificación por ejemplo un 8 y cuando otro va a iniciar la corrección se siente predispuesto por la calificación. (Juan)

El sistema debería contar con criterios claros y explícitos para la corrección de los exámenes, traducidos a indicadores, de forma que puedan evaluarse en condiciones de igualdad los resultados de todos ellos, reduciendo la posible subjetividad o diferencia de criterios entre los distintos tribunales.

Hay que interpretar muchas veces los exámenes porque el proceso tiene una parte muy subjetiva también. No sé qué tanto por ciento es objetivo y qué tanto por ciento es subjetivo, pero es verdad que cuando coges un tema... tienes que interpretarlo muchas veces, tienes que tener empatía, tienes incluso que compararlo con otros exámenes. (Juan Ramón)

En cuanto al desarrollo de la parte práctica, dentro de esta primera prueba, los entrevistados defienden la necesidad de que los aspirantes estén muy preparados competencialmente en cuanto a destrezas musicales como leer rítmicamente una partitura, armonizar canciones, lectura entonada, instrumentación, etc. Defendiendo así la necesidad de que exista una prueba práctica en este sentido que demuestre que se dominan las destrezas musicales en

los ámbitos vocal e instrumental, argumentando que las establecidas en la actualidad por el propio marco normativo son demasiado básicas y sencillas, lo cual no es comprensible.

Sí, pero sobre todo que sea una prueba que realmente evalúe que el que se está examinando sepa y domine la música, que sepa leer una partitura, que sabe manejar un instrumento o su voz en condiciones, eso es lo que yo veo que carece esta prueba, no hay una prueba que pueda decir esta persona domina la música, no que es músico, sino que domina la música en alguno de sus ámbitos. (instrumental o vocal). (Carmen)

Quieren averiguar si sabes música, y para mí que vengo del conservatorio me resultan pruebas muy fáciles (...) sí, tengo el grado medio, por eso creo que con esas pruebas no demuestras que domines la música. (Carmen)

La prueba de música debería ser más práctica (...) también algo de teoría, la gente debe tocar instrumentos, no solamente cantar (no toda la gente debe cantar). (José Manuel)

(...) Porque si vas a ser profesor de música lo normal es que tengas unos amplios conocimientos de música: lenguaje musical, entonación, lectura rítmica. Y pienso que eso se valoraba poco. (Juan)

En cuanto a la parte práctica, si tú estás preparado musicalmente, a ti te da igual que te pongan una lectura rítmica, una lectura entonada, que te pongan a armonizar, que te pongan a tocar un instrumento... (Alejandro)

El grupo de entrevistados, como podemos observar, coincide en la exigencia de una constatación de competencias musicales más exigente.

Es verdad que con una formación mínima se puede seguir hacia adelante, pero tampoco te puedes enfrentar a que te den una partitura y puedas defenderla. No es solamente cantar y bailar, o las tres cosas que pongas en YouTube. También tenemos que defender otro tipo de cosas y para eso sí que hace falta una formación. (Mamen)

No vas a poder transmitir lo que tú mismo no manejas. (Ricardo)

En ella, el dominio de un instrumento debería ser el primer requerimiento.

Que sea capaz de tocar un instrumento, de interpretar con él, de vivir la música. (Juan Ramón)

Así mismo, en cuanto al desarrollo de la lectura a primera vista, dentro de esta primera prueba, se defiende la necesidad de que las partituras propuestas para este ejercicio por parte de la administración educativa fuesen más homogéneas, ya que se daba el caso de partituras sencillas muy “cantábiles” con otras muy complejas y fuera de contexto.

Bueno alguien ha cogido... tenemos que hacer... yo creo que eso no lo ha hecho un músico (partituras). Pues, ha cogido el primer libro que ha encontrado de solfeo, de lenguaje musical y lo ha copiado. Porque había

partes o canciones más melódicas, incitaban a ser cantadas, cuando eso no se valoraba nada. Porque preguntaban, ¿Puedo cantarlo, porque así igual os gusta más y me lo valoráis un poco más? Pero no lo vas a valorar más porque en las bases pone que solamente tienes que solfearlo, solo rítmico. (Mamen)

Ante esta situación, un tanto incomprensible, en cuanto a la dejación que presenta la administración con respecto a esta prueba los entrevistados proponen tres razones que pueden relacionarse con la falta de exigencia de conocimiento musical en el proceso selectivo que propone el propio Decreto del procedimiento selectivo:

La primera hace referencia a la relación entre prioridades docentes.

(...) Primero se es maestro. Eso es lo primero, con más o menos aptitudes, eso ya como cada uno lo lleve, y luego, maestro de música. (Ricardo)

La segunda, una percepción infravalorada en cuanto a la complejidad de procesamiento cognitivo en relación a las habilidades musicales que los niños desarrollan.

De todas maneras, para enseñar música (aspectos de lenguaje musical) no hace falta gran cosa. (Elena)

Porque piden una formación musical mínima. (Mamen)

La tercera, una valoración declarativa sobre el conocimiento procedimental (Dowling, 1998) probablemente propiciada por una incorrecta distinción entre conceptos y habilidades en el propio currículum oficial, y por la tradición memorística en la enseñanza del lenguaje musical.

Si no tienes mucho conocimiento y estás dando, por ejemplo, grafías de valoración especial (como tresillos) y los alumnos te preguntan... (Alejandro)

Aunque no hay una norma generalizada, los entrevistados coinciden en que esta prueba debe ser el momento para mostrar ciertas habilidades musicales (competencias) entre las que se mencionan: una adecuada técnica vocal; la ejecución de un instrumento melódico además de uno armónico; y un entrenamiento auditivo mediante el dominio del lenguaje musical. Además se menciona la comprensión de la estructura de la música, de sus estilos e historia, y de la teoría musical.

Es como cuando dices... vas a ser profesor de Infantil... ¿Solo tienes que enseñar a leer? Hay que tener un amplio bagaje de conocimientos. (Ricardo)

En cuanto a la evaluación también se seguía una plantilla de corrección que hacía referencia a aspectos técnicos de la misma (compás, velocidad, lectura rítmica, etc.).

Sí, para todo teníamos plantilla. Pues no lo recuerdo... pero que se adapte por ejemplo al ritmo. Si te pone 60 te pone 60, no porque lo hagas a 250 te lo vamos a valorar más, porque te tienes que adaptar a lo que te está poniendo. Sí, indicaba la velocidad. Igual había partituras con tresillos, con dosillos que eran un poco más difíciles y luego otras que eran negras y corcheas, mucho más fáciles. Esas se veían que eran melódicas, pero no se valoraba la melodía. (Mamen)

En cuanto a la propuesta didáctica sobre una canción popular andaluza, se alega la conveniencia de que esta parte pudiera realizarse de forma oral con la finalidad de que fuese más participativa y real por parte de los opositores, en lugar del actual desarrollo tipo propuesta escrita. También se alude, como una constante, la falta de tiempo generalizada que se mostró en esta convocatoria ocurriendo que opositores suspendieron por no gestionar correctamente el tiempo en esta prueba.

Sí, porque todas eran exámenes tipo. Todas las propuestas eran exactamente iguales. Sí me has dicho la tonalidad, la modalidad, me has dicho el ritmo, el ámbito melódico, pero eso tampoco en el aula lo estamos haciendo. Que sí, que hay saberlo y conocerlo, pero lo que queremos es que cojas una canción y hagas mil cosas con ella y ver cómo la cantas, cómo la bailas, cómo la instrumentas, todas esas cosas que trabajas luego con los niños. Porque a los niños no les explicas qué tonalidad tiene. Tienes que saberlo, es verdad... Pero quiero ver cómo coges una canción, bueno te digo una canción porque siempre cogemos el recurso de una canción, y hagas mil cosas con ellas... (Mamen)

Es un problema de gestión de tiempo. Tú sabes del tiempo de que dispones, si no lo has sabido gestionar tienes que aprender a gestionarlo. (Ricardo)

Respecto a la realización de esta prueba, los entrevistados coinciden en la necesidad de poseer determinados conocimientos para *enseñar* música, es decir, los métodos didácticos, entre los que se mencionan: el Orff-Schulwerk; la rítmica Dalcroze; la concepción Willemsiana de la melodía y su aprendizaje; y los aspectos melódicos introducidos por Kodaly; la disponibilidad de recursos para trabajar la audición en el aula; la armonía, para confeccionar instrumentaciones escolares; y la informática musical.

En la prueba oral (defensa de la programación y exposición de una unidad didáctica) se destaca la importancia de comunicar y expresar de forma verbal tanto los contenidos de las unidades didácticas como de las exposiciones curriculares aportadas por los candidatos. Así, se valora muy positivamente, además del conocimiento de la norma curricular, la capacidad creativa, la originalidad, la espontaneidad, etc. como uno de los aspectos en los que el tribunal pone mayor énfasis y que, en su opinión, es la mejor forma de ver cómo el opositor hace llegar esos contenidos a los alumnos. Incluso, se hace referencia a ejemplos, en este sentido, que recuerdan perfectamente donde los opositores se afanaban en mostrar materiales o planteamientos que no eran viables o simplemente que se sobrepasan de la propia carga lectiva de la asignatura pero que no se pueden valorar si no es desde la propia experiencia.

Respecto a la capacidad de comunicación, a la creatividad, a la espontaneidad, el trabajo en equipo... Pues, posiblemente también se perciba. Claro es que la creatividad... no es muy objetiva. En media hora es muy difícil de valorar. Tiene que ser un proceso de días, de que tú puedas ver cómo trabaja con niños. Por ejemplo, había gente que llevaba 200.000 recursos para el último... y tú decías; esto es inviable. Eso te lo imaginabas, porque llevabas trabajando muchos años de maestro, y te imaginabas en tu clase haciendo todo aquello y pensabas; esto no te da tiempo ni a la quinta parte de lo que has dicho aquí. Pero claro, eso es con la práctica. (Juan Ramón)

(...) se valora muchísimo la competencia o la capacidad de comunicarse, en creatividad, espontaneidad. Mientras se está exponiendo, se están buscando ese tipo de capacidades por parte del tribunal. (Juan)

Claro todo es hipotético. Lo que haces es intentar dar lo mejor de ti en ese momento y sabes que eso es un ejemplo que ponen que en vez de desarrollarlo en una sesión igual lo desarrollarías en 5 ó 6 sesiones. Claro, ellos intentaban transmitir lo máximo posible para que tú vieras de lo que eran capaz. (Ricardo)

En cuanto a la evaluación y al uso de plantillas se vuelve a reiterar en su existencia pero haciendo hincapié en la poca usabilidad de las mismas. El tribunal prefiere tomar notas de carácter global y no ir deteniéndose continuamente en los aspectos pormenorizados. También, como aspecto más significativo, se hace alusión a la imposibilidad en la convocatoria actual, frente a convocatorias anteriores, de realizar un debate posterior con el aspirante donde el tribunal pudiera pedir alguna aclaración con respecto al propio desarrollo de la prueba o ampliación de algún aspecto concreto. En este sentido, las posibles aclaraciones, tanto de contenidos como de percepciones competenciales, ayudan de forma notoria al tribunal para determinar la calificación.

Era una plantilla bastante... intentaba ser bastante objetiva. Como te he dicho antes intentábamos estar más atentos a un global de lo que iban contando, a ese transmitir más que a ir anotando todos los aspectos que iban mencionando. Casi lo hacíamos al revés. No ha dicho esto, no ha dicho bibliografía tal. Lo anotábamos nosotros, pero ya después... (Juan Ramón)

En la prueba de xxx se contemplaba un debate en el que podíamos hablar (el tribunal) con el aspirante... Por ejemplo, si veíamos que en alguna parte se había quedado la cosa un poco floja y no sabíamos si era porque no daba más de sí o era porque se le había olvidado le decíamos: ¿Puedes explicar por qué has dicho tal cosa...? Y entonces esa persona expandía un poco ese apartado o no. A veces notábamos que realmente no había más que decir y otras veces sí. Ah, pues esto se me había olvidado, y ampliaban un poco más la información. (Juan Ramón)

Indagando sobre aspectos relacionados con la evaluación y respecto a la labor y el procedimiento realizado por los miembros del tribunal, en este sentido, resulta llamativo el nivel de trabajo en equipo que se produce en el seno del grupo al aportar, entre los diferentes miembros, de manera claramente diferenciada experiencia, por parte de los más experimentados, frente a otros, los más jóvenes,

que pueden aportar un mayor conocimiento teórico de los contenidos o de los aspectos musicales propiamente dichos. Se convierte así, este aspecto, en uno de los hándicaps de este proceso al ser los miembros elegidos en función de un resultado azaroso y no por capacitación.

En general, como te he dicho antes, al ser un proceso de selección de tribunal que está ordenado por DNI... allí había gente que música, la parte técnica, pues tampoco sabían tanto, pero tenían la parte de experiencia musical. (Juan Ramón)

Incluso se hace alusión expresa a la necesidad de debatir entre los miembros de manera que las dudas o aspectos más inusuales puedan aclararse de forma dialogada.

Y eran maestros de música en ejercicio... Efectivamente. Igual tenían mucha más experiencia que nosotros, pero nosotros teníamos la parte técnica. Entonces era un buen equipo por llamarlo así. Se juntaba todo: la parte más técnica musical y la parte de ellas dos en este caso. (...) Había un punto de acuerdo... Vale, yo no había caído en tal cosa pero tú me has esclarecido esto o al revés. Pues muchas veces se debe a la propia formación técnica o musical de los miembros del tribunal... falta de preparación, por así decirlo. (Juan Ramón)

Había gente joven y más mayor... Había un compañero que le gustaba mucho el coro y cuando alguien cantaba algo de coro pues lo valoraba, le parecía mucho más brillante, que eso en el colegio estaba muy bien, que había que trabajarle en el colegio y yo, por ejemplo, prefería otro tipo de actividades. (Mamen)

Nos sentíamos como un equipo... a la hora de evaluar siempre hablábamos ¿Qué nos ha parecido? Yo pondría esta nota, yo tal... Más o menos nos adecuábamos. No era que cada uno percibía y ponía su nota... Se consensuaba. Claro. Yo me podía haber fijado en alguna cosa que la otra no se había fijado. (Juan Ramón)

No está todo el mundo preparado, yo lo pasé muy mal y nunca he querido ir (...) yo veía a mis compañeros, que son maestros de música, que decían ¡oh, qué bien!, y yo decía, pues si no lo ha hecho bien, si está desafinando (...) (José Manuel)

Sí, sí. ¿Lo de la afinación? Pues también se dieron casos que algún miembro dijese: qué bien lo ha hecho... Y nosotros... Despacio porque esto hay que mirarlo... porque realmente no ha hecho los sostenidos y está en otra tonalidad... O sea, que ese aspecto se debe quizás más a la falta de preparación de los propios miembros que a querer subir o bajar... (Juan Ramón)

La falta de tiempo para poder detenerse, de forma minuciosa, en la evaluación de los opositores incluso para poder leer de forma detenida la programación didáctica presentada es otro de los aspectos más negativos del proceso.

Se pierden muchas cosas por el camino creo yo. Primero la programación que traen, sinceramente, no tienes tiempo para analizarla...

todas las programaciones de todos los opositores. Cuando viene el opositor tienes unos minutos y revisas la programación, que estén todos los apartados y demás... que formalmente está el documento... Claro, revisar que están todas las partes, la unidad que le ha tocado... a ver si la desarrolla y demás... pero es poco tiempo el que tienes para valorar a una persona. (Juan Ramón)

Aún valorándose los acuerdos y el diálogo como algo positivo y enriquecedor en el seno del propio tribunal se resalta la conveniencia de que la adscripción de los miembros pueda hacerse de forma voluntaria, incluso acreditando unos conocimientos específicos o currículum avanzado.

Sí. Yo insisto... si fuera miembro de la administración, si tuviera algún poder allí diría que los miembros del tribunal se presentaran voluntariamente a ser miembros de tribunal... Incluso, que justificasen su preparación. (Ricardo)

Claro que sí. Porque si no, nos encontramos con estos casos. Yo me acuerdo que un opositor llevó un juego de campanas de distintos tamaños. Había 5 campanas desde la más grande a la más pequeña, pero la penúltima campana, es decir, la que no era la más pequeña de todas sonaba más agudo que la más pequeña de todas. Eso lo percibimos solo dos del tribunal... porque era un error en la fabricación de la campana. No sé dónde la compraría... Y cuando sonaron las campanas el opositor no se dio cuenta. Los dos del tribunal nos dimos cuenta y nos miramos rápidamente porque dijimos ¿no se da cuenta nadie de esto?. Y luego, cuando acabó le dijimos: Chicas, no os habéis dado cuenta de... es decir, hay que tener una preparación. Sí, hay que tener una preparación. Pero ¿hasta dónde llega la preparación? Si ponemos una prueba de instrumento y llega alguien tocando un trombón de varas o una tuba... ¿Qué puedes hacer con una tuba? (Juan Ramón)

Nosotros, por ejemplo, tuvimos suerte porque estábamos en un tribunal en el que nos llevábamos bien, teníamos buen rollo, terminábamos y nos quedábamos un rato más... Pero, cuando tú estás en un sitio en el que no tienes buena relación... No quiero estar, he perdido mi mes de vacaciones, estoy perdiendo todo el día aquí y no quiero estar. No estás porque tú quieres, te han obligado a estar allí. (Mamen)

En cuanto a si las pruebas selectivas reflejan las competencias docentes que luego hay que desarrollar en el aula, se es consciente de la diferencia existente entre el proceso selectivo y el trabajo real de aula. Así, se manifiesta que tanto los materiales como la forma y las propias exposiciones de los candidatos en la mayoría de las ocasiones no pueden llevarse al aula, bien por motivos de tiempo, de idoneidad al alumnado en cuestión o de necesidades reales de programación. Así lo que se valora, más que las propias actividades propuestas, es la capacidad de hacer llegar esas unidades didácticas a los alumnos. En este aspecto es donde, según comenta, pueden surgir aspectos relacionados con la subjetividad y las percepciones personales.

Sí, en la exposición se veía gente muy innovadora, que lo hacía muy bien. Y eso influye muy positivamente. Se valoraba todo, aunque lo que valía mucho era como se desenvolvía ante el tribunal, era muy importante.

Había que quitarse la timidez, hay que ir a por todas (se hacían bailes, palmas). (José Manuel)

Sí, sí. O con tu situación en tu colegio... que digas bueno esto es viable o no viable. A lo mejor es viable en un colegio con muchas tecnologías una actividad muy tecnológica pero en otro colegio no. Y el tuyo a lo mejor no es tecnológico. Es decir, sí te puedes sentir identificado. Si me estás preguntando que el aspecto físico puede llegar a influir, pues puede llegar a influir. (Juan Ramón)

Sí, forma parte de esa impresión. Efectivamente. Igual eso no es nada justo. Porque yo no soy quién para valorar la impresión de nadie. Igual mi impresión tampoco es la que querría tener un director de un colegio... es que no lo sé. Es algo también bastante subjetivo pero está ahí. (Juan Ramón)

Está ahí... y se valora, de una forma etérea pero se valora. (Ricardo)

Respecto al colectivo de interinos y a su participación en el proceso selectivo, los entrevistados, como miembros de tribunal y presidentes, afirman que resultaron beneficiados del proceso al tener ventajas explícitas como la sustitución de la defensa de una unidad didáctica por un informe realizado por la administración (obviándose así, el principio de igualdad que debe regir este tipo de procesos) o en el apartado de méritos al puntuarse la experiencia docente de forma expresa frente a otros opositores con exposiciones de mayor calidad pero con escasa o nula experiencia docente.

Los interinos llevaban ya unos informes de unidad didáctica ya corregidos por la inspección... (Juan Ramón)

(...) había muchos interinos que sacando malas notas en algunos aspectos de la oposición luego salían con mejores calificaciones globales. (los interinos presentaban la U.D. como documento y venían con ellas ya evaluadas por parte de la administración) y las calificaciones eran 10 ... 10 ... y eso hacía que subieran las calificaciones. Estaban hechas así (la convocatoria). Había gente joven muy bien preparada pero que se notaba la falta de experiencia. (José Manuel)

Sobre el período o fase de prácticas, una vez superado el proceso selectivo, se apuesta por una preparación más concreta basada ya en el contacto con el aula y los alumnos afirmando que la profesión de maestro se va fraguando poco a poco a lo largo de la experiencia y de los años. También se coincide en aclarar que el echo de aprobar el proceso selectivo no implica necesariamente ser un buen maestro sino que, en todo caso, se domina muy bien una serie de contenidos referentes a las diferentes pruebas pudiendo ocurrir que no exista una aptitud posterior para la docencia. Se debería tratar de una preselección de candidatos “idóneos” para el desarrollo de la labor docente.

Debería ser una especie de preselección. Las oposiciones podrían ser una preselección, aunque es duro decirlo, pero es verdad que luego en la práctica es cuando se ve... Podría continuar ese proceso de una manera más firme, por decirlo así. Reconozco que un aspirante puede ser muy

bueno en el proceso selectivo porque haya estudiado muy bien unos temas teóricos o incluso por suerte. (Juan Ramón)

El proceso selectivo no me dice a mí que esté preparado profesionalmente para ser profesor. Si yo me examino en el primer examen, por ejemplo la canción (...) yo me estudio eso de memoria, se lo expongo al tribunal, saco buena nota y después hago la otra parte y voy a aprobar... pero eso no me dice a mí, que yo esté preparado profesionalmente para ejercer como profesor. El magisterio no es cosa de una semana son muchos años y así se va haciendo el maestro. La profesión. (Juan)

Yo creo que los mejores aspirantes se seleccionarían en un colegio de verdad. Viendo lo que están haciendo de verdad. Muchas veces nos encontramos a compañeros que dices, madre mía, y ¿este ha pasado una oposición y tiene su plaza?. (Mamen)

También, se reflexiona sobre esta fase de prácticas y la relación con el tipo de centro en que se realiza argumentando que no es igual ser idóneo en un centro rural con pocos alumnos y motivados que en un centro de la periferia con familias desestructuradas y de difícil desempeño. En este sentido, se destaca la presencia de multitud de factores que se interrelacionan con el propio proceso de enseñanza – aprendizaje siendo complejo dirimir el concepto de idoneidad.

Habría que tener en cuenta otros factores, por ejemplo, la dificultad del centro. No es lo mismo una clase con 27 niños de 6º de primaria en un colegio dificultoso, que una clase con 10 niños en una pedanía de no sé qué pueblo que todo queda en familia. Ahí las clases van rodadas. Habría que meter otra pila de factores. (Juan Ramón)

El contexto, la situación socio económica del pueblo, el tipo de vecinos, el material que hay en ese colegio, si hay clase de música... Hay millones de factores que podíamos meter... ¿Y ahora como lo valoras? Qué haces, coges al opositor que ha aprobado y te lo llevas a un colegio difícil y el que está en el fácil te lo llevas al difícil... es muy complicado (Ricardo)

En cuanto a la labor de supervisión de esta fase de prácticas por parte de la administración educativa, se incluye un curso de preparación, con asistencia obligatoria, por parte del CEP (Centro de Educación de Profesores) con una duración de 40 horas (10 presenciales y 30 online) y el seguimiento en el puesto de trabajo por parte de la inspección educativa y del tutor asignado los cuales son los encargados de realizar el informe final de idoneidad para el ejercicio de la profesión docente y ratificar la calificación de apto. En este sentido, se valora la necesidad de que se tratase de un proceso mucho más acorde a la finalidad de la fase señalando que, en la mayor parte de las ocasiones, el curso de formación posee un carácter meramente orientativo al basarse en las experiencias de profesionales.

Había dos partes, una online, que desde mi punto de vista estaba muy bien organizada y programada y eran actividades interesantes donde había una serie de temas que ibas abriendo progresivamente y a mí sí me gustó, me resultó interesante. Uno era de la relación del maestro con los padres, no eran desde el punto de vista de la música, eran generalistas. Y la otra, era presencial y fue una pérdida de tiempo, no me pareció gran cosa.

Un día no pude ir y me hicieron hacer un trabajo que consistía en leer un texto y hacer un resumen, que no me gustó nada. El contenido de ese curso presencial era sobre experiencias de diferentes maestros, no me aportó mucho, la verdad. (Carmen)

Era lo que nos demandaban a nosotros como CEP, el poder formarse en técnicas de aprendizaje cooperativo, metodología de aprendizaje basada en proyectos, en educación emocional para gestionar de una manera positiva el aula... (Maite)

Por su parte, tal y como argumentan los entrevistados, el servicio de inspección educativa realiza una labor demasiado superficial basada fundamentalmente en la visita al centro educativo donde el aspirante seleccionado realiza la fase práctica y una revisión documental de los aspectos más significativos de este como programación, cuaderno de seguimientos, evaluación, etc.

Tuve tres visitas (del inspector) a lo largo de cuatro meses, una inicial y dos después. La primera, fue de presentación donde me dio ánimo, que no me preocupara, que él tenía buena intención de aprobar, y después, entró a una clase, que por cierto era la más mala (en cuanto a comportamiento) y se puso en un lado y me vio (...) yo avisé a los niños para que se portaran bien, a los niños les dio igual, al revés, fue caótica. (...) me dijo muy bien, sigue así... en las siguientes me pidió documentos, qué documentos utilizas en la clase, que si hacía exámenes a los niños, como los hacía... no estuvo más de un cuarto de hora. (Carmen)

También evalúa un inspector, pero el día a día del aula y del centro no lo está viendo. (Mamen)

A veces, te valora un inspector que no tiene ni idea de música. También se mete en tu clase y te dice: A ver si me gusta lo que haces. Y tienes que gustarle a una persona, a un inspector, según su forma de ver la vida o no sé... se mete una o dos veces en tu clase. Te revisa cuatro papeles y demás. (Juan Ramón)

Finalmente, esta fase se complementa con un informe por parte de un tutor (docente) que tiene como finalidad orientar al maestro en prácticas durante este periodo y que normalmente suele ser un compañero del centro.

Luego tuve un seguimiento e informe por parte de un tutor/a del centro, pero no me hizo ninguna prueba, ni observación especial... más que aportaciones, me decía lo que tenía que presentar; tenía que presentar una memoria y una propuesta educativa, yo se la enseñaba, le preguntaba qué le parecía, me lo leía y me decía que me faltaba o aconsejaba. (Carmen)

Yo creo que los compañeros del centro no van a ser muy objetivos porque ya que has pasado por un proceso de oposición duro y ahora volver a evaluarte otra vez... Debería ser lo justo, quizás. Pero no lo veo. Y lo otro, lo de formar una comisión lo veo más inviable por el tema económico que encima ahora mismo. Lo veo muy inviable. (Ricardo)

Tienen un mentor que es el que le acompaña, tienen un tutor en el centro y las tareas son revisadas siempre con el ánimo de mejora. Que se recibe un trabajo, se aporta retroalimentación: Me ha parecido bien o

deberías de considerar esto... entonces pues se trabaja mucho... Y el profesorado lo ha valorado bien. Sobre todo también uno de los aspectos quizás es la atención a la diversidad que luego, pues claro, no es lo mismo verla a nivel teórico que cuando tienes al alumno. Pues sí nos piden bastante formación sobre cómo gestionar eso de una manera adecuada. (Maite)

En cuanto a los aspectos finales todos los participantes afirman, sin dudar, el alto grado de subjetividad que impregna el proceso selectivo provocado, fundamentalmente, por los numerosos factores tanto externos como internos que intervienen. Así, entre los factores externos hace especial referencia al cansancio que se produce tanto en los miembros del tribunal como en los opositores como consecuencia de jornadas de trabajo excesivamente largas (hasta 12 horas), sin condiciones óptimas en los centros de referencia y con un calendario de actuación demasiado breve que obliga a trabajar en condiciones no objetivas. No es igual examinarse al principio de la mañana que conforme va avanzando la jornada incluso hasta la tarde. Tampoco es igual los primeros días de oposición que los últimos cuando los miembros del tribunal ya están colapsados como consecuencia del cansancio, el calor excesivo del mes de Julio en centros sin aire acondicionado y del propio esfuerzo de escucha y atención al que están sometidos.

(...) (la evaluación del opositor) depende de que le toque el primero, el último. El cansancio es un factor fundamental. Ya estábamos más cansados, además había que ajustarse a un calendario (...) tiendes a poner menos calificación. También se notaba mucho si tocaba antes o después de alguien que lo hiciera mejor o peor. (José Manuel)

Hay muchos factores que influyen; por ejemplo, por la tarde la gente se echa a llorar... no son horas... las fechas tampoco son las más indicadas. Un examen que se realiza a las 4 de la tarde en el mes de julio cuando el opositor lleva desde las 8 de la mañana esperando... cómo va a funcionar esa cabeza cuando lleva 9 - 10 horas esperando. Cuando el tribunal ya ha escuchado 7 - 8 exposiciones ya no tiene capacidad de atención (a última hora ya estamos reventados). En este sentido, las exposiciones por la mañana se prestan mejor a una buena predisposición por parte del tribunal. No es lo mismo escuchar una exposición a las 9 de la mañana que a las 6 de la tarde cuando ya se han escuchado un montón. La hora de exposición afecta tanto al tribunal como al opositor. (Juan)

El proceso es duro tanto para el opositor como para el tribunal. Se empieza muy temprano, te dan unos determinados días y unos plazos súper importantes para que los cumplas. Incluso, si quieres ir a trabajar un sábado porque tienes que acabar, porque te han dado el plazo para que metas las notas antes de tal día, tú tienes que solicitarlo y la delegación te lo da o no te lo da. Normalmente te lo da. Pero siempre intenta meter todo en los mínimos días posible para acabar cuanto antes y en ese plazo ¿Influye? Sí, el cansancio es manifiesto en los miembros del tribunal. A veces tienes que salirte. A veces tienes que decir... Chicos, me tengo que salir porque yo no doy para más, no soy una máquina. (Juan Ramón)

Para finalizar se señalan otros factores que inciden en los miembros del tribunal entre los que destaca la propia personalidad (nivel de empatía, firmeza) o el hecho de calificar a aspirantes que en muchos casos han llegado a ser antiguos

compañeros de carrera o incluso de trabajo alegando el buen criterio de los miembros y su implicación en el proceso dejando especialmente al margen todos estos aspectos.

El grado de implicación de cada persona como miembro del tribunal influye mucho... depende del tipo de persona que tú seas. Si eres más empático o menos empático. O si eres más firme o de como das las clases. (Juan Ramón)

Se dan casos, así a nivel personal, que se intenta influir sobre el proceso: llamadas, amigos, conocidos. No se dieron muchos casos, pero se dan casos. Y tenemos que luchar contra eso, claramente, llegar a un acuerdo entre nosotros y decir; llamadas nada... no, no se puede hacer eso. (Juan Ramón)

(...) hay otras cosas más como que te llamen por teléfono... entre los miembros del tribunal... hay hubo y habrá. Un factor externo muy influyente es que conocemos a otros maestros, alumnos etc. Que luego están en estos procedimientos como opositores. (Juan)

La gestión de las reclamaciones a aspectos concretos del proceso o a las calificaciones obtenidas forman parte de la responsabilidad del presidente, siendo estas atendidas a lo largo de las pruebas si se realizan, in situ o ya, iniciando procedimientos administrativos que terminan dirimiéndose incluso meses más tarde.

Por ejemplo, en la prueba escrita hubo bastantes reclamaciones... En ese momento pasaban los opositores, les enseñábamos los exámenes y les decíamos por qué. Por qué no habían aprobado la prueba escrita, por ejemplo. Era in situ. Es verdad que la prueba oral llegaban en octubre o en noviembre. Yo me acuerdo de tener que venir 130 kilómetros a la delegación para solucionar 2 ó 3 reclamaciones que hubo. (Juan Ramón)

Eso lo hace el presidente... con tus apuntes de la oposición. (Juan)

En cuanto a la valoración global del proceso, los participantes, tienen una experiencia “agridulce” en torno a las sensaciones del mismo. Por un lado, tenemos a quienes sienten haberlo pasado mal y no les gustaría volver a repetir esta experiencia.

(...) yo lo pasé muy mal y nunca he querido ir y he tenido la oportunidad de asistir en muchas ocasiones (incluso como presidente). (José Manuel)

Se pasa mal en situaciones concretas... se pasa muy mal. A veces lloras. Yo he llorado y todo. Yo he llorado cuando he visto que por una décima se ha quedado fuera una persona que dices; madre mía qué bueno eres... y no puedes hacer nada. Y a veces también, justamente lo contrario. Han entrado personas que dices; bueno, no me haces tanta gracia que hayas entrado tú, pero bueno es un poco el feeling que sientes con esa persona o un interino que arrolla con 200 puntos que trae. (Juan Ramón)

Frente a los que manifiestan que, dentro de las dificultades, no les importaría volver a repetir en el procedimiento selectivo como miembro de tribunal del mismo argumentando lo positivo de esta experiencia.

Sí. No tendría problema en repetir. (Ricardo)

Como experiencia fue muy positiva. (Juan)

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Los desafíos cada vez más complejos a los que se enfrenta la sociedad actual han marcado un punto de inflexión en el discurso de lo que debería ser una educación ideal. Aspectos como la imparable aceleración de los procesos científicos y tecnológicos, las variaciones en el mercado laboral y la incertidumbre de lo que supone una adecuada cualificación personal evidencian de forma creciente las insuficiencias de los sistemas educativos tradicionales y acentúan la necesidad de una educación asentada en un aprendizaje de calidad, más humanizada, democrática y solidaria, que se adapte a las nuevas demandas sociales.

Los sistemas educativos deben asumir con urgencia el reto de formar a una ciudadanía activa, a partir de prácticas que impliquen un cambio sustancial en las formas de enseñar, aprender y evaluar (Unesco, 1996; 1999). Y es que, a la educación de nuestro tiempo se le exige una transformación radical. Una transformación profunda y relevante, que incida tanto en las creencias como en las prácticas, es decir, tanto en la forma de concebir el currículo como en los procesos de enseñanza y la organización de los contextos escolares.

No cabe duda que la realidad es cambiante, efímera, llena de incertidumbres y particularidades sobre las que se va construyendo el conocimiento, y donde el aprendizaje es vital para la evolución, especialmente en la sociedad de la comunicación y la información en la que vivimos hoy en día (Ruiz, 2012). Y es así como surge el discurso de las competencias (vinculadas al diseño curricular, por un lado, y a la profesionalización docente, por otro), como consecuencia de un nuevo paradigma educativo mucho más reflexivo, que concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista integrador y abierto, orientado hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que den solución a situaciones reales y problemas cotidianos (Cano, 2005), y para el que los profesores deben disponer de una amplia capacidad de tolerancia, iniciativa y, sobre todo, adaptación a un futuro impredecible (Vicente, M. R. 2017).

En el ámbito de la Educación Musical, las competencias aportan una visión global acerca de lo que es o debería ser el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en las actuales aulas de música, haciendo especial referencia a la capacidad de los docentes para reflexionar sobre su propia práctica educativa y los efectos de su acción en dicho proceso (Carrillo y Vilar, 2014; Vicente, M.R., 2016). Las diferentes clasificaciones y tipologías de competencias profesionales de los

docentes de música abarcan diversos aspectos que confluyen en torno a tres tipologías:

- Competencias respecto al currículo (didácticas o pedagógicas). Caracterizadas por hacer referencia a situaciones generales relacionadas con el desarrollo pedagógico y didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la planificación del propio proceso hasta la evaluación del mismo.
- Competencias respecto a la enseñanza de la música. Donde se observan un conjunto de competencias docentes relacionadas con el propio contenido epistemológico de la música y que ahondan en aspectos relacionados con la creación e interpretación musical, la escucha y el movimiento y danza.
- Competencias transversales o personales que presentan como principal característica el ser comunes a todos los docentes, independientemente de su especialización, enfatizando sobre aspectos personales o sociales.

Estas competencias constituyen la base sobre la que se deberían sustentar los procesos de formación (durante la etapa de formación inicial) y valoración (en el proceso de selección) de los futuros maestros, de tal modo que toda la formación inicial de los estudiantes de magisterio confluyera en un proceso selectivo que garantizara, desde la experiencia acumulada por los docentes en ejercicio, una selección idónea de los aspirantes mejor preparados para afrontar con éxito la realidad del aula. Sin embargo, como apuntan Pérez (2010) y Ruiz (2012), el desarrollo epistemológico en los procesos de formación del profesorado se produce por una senda diferente a los pilares que sustentan la selección docente, aun cuando, como decimos, deberían ser comunes.

Resulta llamativo que uno de los aspectos que más se cuestiona actualmente desde las diferentes instituciones políticas europeas, con respecto a la calidad del sistema educativo, sea precisamente el acceso y la selección del profesorado, aunque, como señala Santos Guerra (2010), la delimitación del perfil de los profesionales docentes ha constituido un hecho permanente en la propia historia de la educación. En el contexto educativo español, ha sido el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el que ha replanteado el debate acerca de los requisitos necesarios para ejercer la docencia y la formación más adecuada que deben adquirir los estudiantes de cara a desarrollar las competencias profesionales que mejor identifiquen y definan a la profesión docente.

En el caso de la Educación Musical, la formación que el profesorado recibe durante su formación inicial ha experimentado con las últimas reformas una reducción importante de créditos destinados a la preparación específica de contenidos, tanto de carácter didáctico y pedagógico, como específicamente musicales, influyendo esto de forma determinante en la percepción que las

personas participantes en esta investigación otorgan al grado de adquisición de las diferentes competencias. Así, encuentran especial dificultad en la asimilación de competencias relacionadas con la formación científico-cultural y tecnológica, la competencia para analizar diversas concepciones de la educación, la competencia para desarrollar la función tutorial y para investigar. En este mismo sentido, se reconoce la necesidad de formación continua que indague en las destrezas puramente técnico-musicales y en el lenguaje específico musical (poniendo de manifiesto la necesidad de recibir acciones formativas concretas por parte de instituciones externas como lo constituyen los conservatorios y escuelas de música), así como otras que les permitan abordar los retos que suponen ciertas situaciones a las que deben enfrentarse en su ejercicio profesional diario, como por ejemplo, compaginar la tarea docente con otras responsabilidades en el seno del centro escolar (cargos de coordinación o directivos) o ejercer en escuelas rurales con aulas de carácter unitario y multinivel. Se hace necesaria, por tanto, una consolidación de las competencias docentes adquiridas durante el periodo de formación inicial a lo largo de toda la carrera profesional (tanto a través de la formación permanente, como de la propia práctica profesional) en el seno del contexto escolar.

Al margen de la calidad de la formación inicial, en este trabajo de investigación hemos podido comprobar el planteamiento decimonónico en el que se encuentra el actual sistema de selección docente impuesto por la administración educativa. Un sistema, tal y como sostienen Tejada y Navío (2005), lineal, jerárquico, basado en la memorización mecánica de contenidos carentes de sentido en sí mismos y en la repetición de saberes previamente preparados para su retorno en diferentes momentos del proceso. Se trata, por tanto, de un sistema que refleja una visión inundada de las destrezas más básicas del razonamiento humano (como lo constituyen las rutinas y las actividades puramente mecánicas y repetitivas), susceptibles de ser realizadas por nuevas herramientas de procesamiento de datos que, seguramente, alcanzarán mejores resultados.

Lo más preocupante es que esta situación no tiene visos de cambiar. La *Orden EDU/3136/2011, de 15 de noviembre, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso y adquisición de nuevas especialidades en el cuerpo de maestros* establecía una readaptación del temario para las pruebas de selección, en la que, de nuevo, se hacía un planteamiento teórico desprovisto de sentido y lleno de aspectos memorísticos. En dicha orden, se ampliaba el temario de veinticinco a sesenta temas, presuponiéndose que con mayor número de temas aumenta la calidad de los docentes. Además, la tipología de los temas propuestos en dicha orden choca con las aptitudes competenciales requeridas a los docentes en sus prácticas diarias: mientras que al profesorado se le exigen conocimientos relacionados con la interculturalidad, la resolución de conflictos, tratamientos en igualdad de género, fomento de contenidos medioambientales orientados a la sostenibilidad, formación y desarrollo de una educación para la salud, manejo de las nuevas tecnologías, desarrollo de la inteligencia emocional, trabajo en equipo, etc., los temas de esta orden, poco o nada recogen en este sentido.

Otra prueba de la falta de rigor y de coherencia por parte de la administración educativa en la implementación de estos nuevos temarios es que, al poco tiempo de ser aprobados (solamente unos meses después), el propio Ministerio de Educación los derogó a través de la *Orden Ministerial ECD/191/2012, de 6 de febrero, por la que se regulan los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Argumentaba para ello la necesidad de acometer una revisión del sistema de acceso a la función pública docente en la que se primara el mérito y la capacidad. En esa revisión, la configuración de las pruebas del proceso selectivo y los contenidos de las mismas no podían quedar al margen ya que constituyen el elemento clave de cara a atraer a la docencia a los mejores profesionales. Se consideraba, por tanto, que la implementación de los sesenta temas anteriores introduciría un elemento de inestabilidad en el sistema educativo que perjudicaría los intereses de los directamente afectados: comunidad educativa en general, y opositores en particular.

Es cierto que actualmente nos encontramos en un momento idóneo para abordar una reforma del sistema de acceso a la profesión docente en España. Tal y como comentábamos al comienzo de este trabajo, parece procedente modificar los reglamentos de acceso a los cuerpos docentes una vez que ha finalizado el periodo de implantación de la actual *Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* y han comenzado a egresar de las universidades las primeras promociones de titulados que han cursado el nuevo Grado en Educación Primaria con mención en Educación Musical. Además de ello, el Estatuto del Funcionario Docente no universitario aún se encuentra pendiente de aprobación, debiendo regular la carrera docente en su conjunto (lo que incluye los procedimientos de selección del profesorado). El último borrador de dicho estatuto, presentado en mayo del año 2007 por el Ministerio de Educación (MEC, 2007), proponía mantener el sistema público vigente de concurso-oposición. Si bien, la formulación del texto del borrador en relación con este tema es lo suficientemente amplia como para permitir la introducción de modificaciones respecto del sistema actual.

Entre esas modificaciones podrían considerarse todas aquellas propuestas que aporten un enfoque más competencial a los actuales procedimientos de selección del profesorado. Primeramente, tal y como recoge Egido (2010), deberían instaurarse procesos de selección previos al acceso a la formación inicial que garantizaran en las facultades de educación la presencia del alumnado más adecuado, no solo en términos de rendimiento, sino, sobre todo, en términos de capacidad y adaptabilidad al trabajo escolar. Esto constituiría, sin lugar a dudas, un factor muy positivo para contar posteriormente con un profesorado de calidad en los centros educativos. En esta misma línea, Melgarejo (2006, 2008) propone que para el acceso a la formación inicial de los futuros docentes se empleen filtros más exigentes que valoren la competencia en lecto-escritura, la capacidad expresiva y comunicativa del alumnado y su empatía.

Esta circunstancia no es sencilla, pues implicaría reformar en su esencia el actual sistema de ingreso en la enseñanza universitaria (actuales pruebas de

reválida y selectividad). No obstante, sí que coincidimos en que la creación de medidas equivalentes a las que actualmente se utilizan en el contexto europeo ayudarían a solventar, de forma considerable, una gran parte de los problemas derivados de la actual masificación en las aulas universitarias y simplificaría el posterior acceso al ejercicio profesional.

Un segundo aspecto a considerar estaría relacionado con el rediseño del propio proceso selectivo a la función pública docente. Son numerosos los estudios que coinciden a la hora de calificar como inadecuado el concurso-oposición que se desarrolla en la actualidad. La fundación SM y la OEI (Álvarez, 2008), la Confederación de Padres de Alumnos (Pérez; Egado; Sarramona, 2008) o la propia OCDE (2004) a través de las recomendaciones formuladas por sus especialistas, junto a los propios protagonistas de esta investigación, coinciden en que las oposiciones deberían dar un peso mayor a las capacidades docentes y a las habilidades didácticas de los aspirantes a partir de las exigencias que la sociedad demanda al profesorado. Se trata de valorar la posesión de competencias profesionales de carácter docente por encima de la reproducción de conocimientos relacionados con las disciplinas curriculares adquiridos durante la formación.

La tercera propuesta se centra en una mejora del planteamiento y desarrollo de la actual fase de prácticas (de tan solo cuatro meses). Al tratarse de una fase importantísima y fundamental para la constatación de la idoneidad docente dentro del proceso selectivo debería ser objeto de una atención especial. Se hace necesario replantear y reorganizar todo el engranaje que subyace en dicha fase, estableciendo para ello criterios precisos de control de su funcionamiento y sistemas eficaces de evaluación de los futuros docentes. En este sentido, la propia OCDE (2004) contempla esta fase de prácticas como un elemento esencial de la selección, debiendo asumirse que no todos los aspirantes pueden estar capacitados para superarla.

Junto a estas modificaciones en el seno de los procedimientos selectivos, es también conveniente considerar algunos replanteamientos en el propio sistema de regulación y adjudicación de puestos docentes a través de las denominadas bolsas de interinos. No debemos olvidar que la proporción de profesores interinos ha llegado a alcanzar cifras muy altas en algunos momentos de la historia reciente de nuestro sistema educativo y que los profesores funcionarios representan solo una parte del profesorado de la enseñanza pública en nuestro país. Por lo tanto, resulta inevitable realizar cambios en el sistema selectivo que resuelvan este desajuste, pero siempre mediante procedimientos que garanticen los principios de igualdad, mérito o capacidad de los aspirantes y no mediante procedimientos paralelos y/o encubiertos (que amenazan estos principios) diseñados desde una óptica política para simplemente resolver este problema, como ha venido ocurriendo en los últimos años (Sánchez, 2011). Se hace fundamental establecer nuevas pautas más equitativas para que, en el futuro, esta situación no vuelva a repetirse.

Además de lo anterior, y aunque este aspecto no ha constituido el objeto de esta investigación, es interesante reflexionar sobre los sistemas de acceso a la docencia en el sector privado y concertado. En este sentido, estos sistemas también

pueden ponerse en cuestión, pues, aunque parece coherente que en este tipo de centros se seleccione al profesorado que muestre mayor afinidad a su ideario escolar, también es importante salvaguardar los mismos principios de mérito, capacidad e igualdad a los que nos referíamos anteriormente, dado que se trata de puestos de trabajo financiados con recursos públicos (Sánchez, Op. Cit.). La legislación ha previsto en alguna ocasión la existencia de comisiones de selección que velen por la transparencia e igualdad en los procesos de contratación del profesorado de estos centros, pero consideramos que esos principios deben ampliarse, además, con valores que reflejen la capacidad competencial de los aspirantes, a fin de crear nuevos escenarios de aprendizaje, tanto intelectuales como emocionales.

Como vemos, indagar sobre los actuales procesos de acceso a la función docente constituye una tarea interesante, ya que supone un tema de estudio que exige una visión holística de la realidad y, por lo tanto, no puede abordarse de manera aislada. Su comprensión pasa por entender la estrecha relación que existe entre este tema y todo el conjunto de factores que intervienen en la carrera profesional y la práctica diaria de los profesores. Y no solo desde la óptica interna que ofrecen los protagonistas de la institución, sino, considerando paralelamente el continuo debate social y político que se produce en nuestro país en torno a la profesión docente.

En este sentido, las noticias más recientes vienen de la mano del informe publicado de la última *Conferencia de Decanos de Educación*¹⁵, en el que 80 decanos de facultades de educación plantean un nuevo modelo de acceso a la universidad, ya que el actual no es válido para los estudios de magisterio. Reclaman un endurecimiento de los criterios de acceso mediante una revisión al alza de la nota de corte y la valoración de otros factores como la actitud, la madurez personal, la motivación, las habilidades específicas, etc., para conseguir un menor número de alumnos y alumnas en las aulas y un reclutamiento de los mejores candidatos para ser docentes. El informe también incide en la importancia de un proceso de prácticas de mayor calidad para los alumnos, puesto que el actual *prácticum* que las facultades organizan adolece, dada la masificación con la que se trabaja, de la dedicación necesaria por parte del profesorado (tutela, seguimiento, coordinación con los supervisores de los centros educativos, evaluación, etc.), de cara a garantizar el cuidado que esta etapa merece para el desarrollo formativo de los estudiantes. Y es que, las políticas universitarias actuales conllevan un deterioro forzoso de la experiencia formativa de los futuros maestros y maestras.

Por otro lado, también ha vuelto a sonar una propuesta que podría cambiar la dirección de los actuales procesos de selección docente. Los representantes parlamentarios del partido político *Ciudadanos* han presentado recientemente en el congreso de los diputados una proposición no de Ley para la implantación de un sistema de selección y formación del profesorado, denominado *Docente Interno*

¹⁵ Informe redactado en la Conferencia de Decanos de Educación en mayo de 2017 en Santiago de Compostela y ratificado por los distintos Decanos de España en la XV Asamblea Nacional de Decanos/as y Directores/as de Ciencias de la Educación, celebrada en noviembre del mismo año en Málaga.

Residente (DIR), e inspirado en el MIR de los facultativos médicos. Tras superar la formación inicial, este sistema plantearía una prueba para los futuros docentes (proceso selectivo) que evaluaría los conocimientos de la especialidad, así como otros aspectos relacionados con el currículo, la organización escolar, la gestión de centros educativos y la legislación educativa, de manera que aquellos que la superasen iniciarían un programa de formación práctica tutorizada de dos años. La propuesta de trasladar el modelo de formación de los médicos a la profesión docente no es algo nuevo. Ya apareció en 2009 en un documento de FAES¹⁶, donde se constataba que el procedimiento de selección del profesorado era manifiestamente mejorable. Desde entonces ha habido varias propuestas¹⁷ para acometer su reforma, pero todas han sido desestimadas hasta la fecha.

Esperemos que la reciente apertura de las negociaciones para un posible Pacto de Estado por la Educación, en el que trabajan en estos momentos los diferentes grupos parlamentarios, permita una reforma de todos los aspectos vinculados a la profesión docente: formación inicial, sistema de acceso, desarrollo profesional y formación continua.

Finalmente, no debemos olvidar una serie de propuestas investigadoras relacionadas con las reflexiones expuestas a lo largo de este trabajo:

- La primera podría constituir la extensión a nivel nacional de esta investigación, con la intención de averiguar si las discusiones y conclusiones aportadas a lo largo de este trabajo coinciden en las distintas comunidades autónomas o, si por el contrario, surgen otras variables particulares y genuinas en cada una de ellas.
- Una segunda propuesta podría incluir otros diseños de investigación, por ejemplo, de tipo cuantitativo, que tuvieran una mayor representatividad numérica y que incluyesen, entre otras herramientas de recogida de datos, cuestionarios cerrados basados en los temas surgidos durante el presente estudio.
- Como tercera propuesta sería muy interesante un trabajo de profundización donde se realice una comparación entre la formación, perfil profesional y procesos de selección del profesorado español y el de otros países, fundamentalmente europeos, con la finalidad de establecer posibles diferencias y semejanzas.

Con todo, la presente investigación nos ha permitido comprender mejor la filosofía que lidera la selección del profesorado y conocer hacia dónde avanzan las actuales propuestas de formación docente para, una vez fijado este punto de partida, poder ofrecer a las instituciones educativas las bases en las que sustentar un nuevo modelo de selección de los futuros maestros. Un modelo que se configure

¹⁶ FAES alerta sobre los problemas del actual sistema educativo. Conclusiones de la II edición del Observatorio de la Educación elaborado por el ex presidente del Consejo Escolar del Estado, Francisco López Rupérez.

¹⁷ Este MIR docente estaba entre las propuestas que incluía el Libro blanco de la profesión docente que el Gobierno encargó en 2015 al filósofo José Antonio Marina.

desde lo cualitativo y en el que confluyan la formación inicial y la experiencia docente como una única realidad capaz de dar respuesta a las demandas de la sociedad del futuro. También esperamos haber podido dar voz y protagonismo a los verdaderos artífices de la Educación Musical en nuestras aulas, facilitando respuestas a las principales cuestiones que dan sentido a la realidad educativa que en ellas se produce. Y es que, como defiende Vicente, A. (2017), si pretendemos que nuestros alumnos y alumnas adquieran los aprendizajes competenciales de calidad que las necesidades educativas y sociales demandan a la ciudadanía del siglo XXI, resulta fundamental que lleguen a nuestros centros de enseñanza esos docentes que los rediseñen y propicien, pues la educación no debe seguir buscando la adaptación y la perpetuación de los modelos tradicionales, sino que debe educar en la crítica, en la polaridad múltiple, la divergencia, la resolución de nuevos escenarios inéditos, la adaptación al cambio y la respuesta efectiva, para alcanzar el desarrollo personal y social que merecemos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addressi, A. R. (2005). Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola de base. En A. Coppi (Ed.), *Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale*. Morlacchi Perusina: Universidad de Módena y Reggio Emilia.
- Agosti Gherban, C. y Rapp Hess, C. (1988). *El niño, el mundo sonoro y la música*. Madrid: Marfil
- Aguilar Parra, J. M.; Álvarez, J. y Lorenzo, J. J. (2016). Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de oposición. *Educación XX1*, 19(1), 357-379, doi:10.5944/educXX1.14477
- Alsina, P. (1996). Lenguaje y comunicación en música. *Eufonía*, 5, 59-66.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía*, 41, 17-36.
- Álvarez Sánchez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles*. Madrid: OEI-Fundación SM.
- Aneca. (2005). *Libro blanco del título de Grado en Magisterio, vol. 1 y 2*. Madrid: ANECA.
- Angulo, F. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. En Pérez, A. ; Barquín, J. ; Angulo, J.F. (Eds). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- Aróstegui, J. L.; Corral, F. J.; Díaz, M. T.; Vicente, A. y Vicente, M. R. (2009): *El pensamiento del profesorado de música como herramienta de formación docente*. Granada: Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada.
- Aróstegui, J.L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19 (25), 19-28.
- Aróstegui, J. L.; Iotova, A. I. (2012). *Didáctica de la Expresión Musical. Una Revisión del Desarrollo del Currículo*. Barcelona: Repositorio Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32787>
- Aróstegui, J. L. (2014). *Fundamentos del currículo para la educación musical*. En Aróstegui, J. L. (Ed) *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado*. Madrid: Dairea.
- Aróstegui, J. L.; Louro, A. L. y Teixeira, Z. (2015). Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *Revista DA ABEM*, vol. 23, 35, 24-34.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Paidós.

- Bagües, M. F. (2005). ¿Qué determina el éxito en unas oposiciones? *XII encuentro de Economía Pública*, Palma de Mallorca.
- Bain, B. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia. PUV.
- Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of earlycareer music teachers. *Music Education Research*, 6 (3), 299-312.
- Barber, M.; Mourshed, M. (2007). How the World Best-performing School Systems Come out on Top. McKinsey & Company [en línea]. Disponible en: http://www.mckinsey.com/locations/ukirland/publications/pdf/Education_report.pdf
- Barrios, C. (2008). Fundamentos epistemológicos de la educación musical basada en competencias. *NEUMA*, 1, 102-116.
- Bernal, J. y Calvo, M. L. (2000). Didáctica de la Expresión musical. En Rico, L. Y Madrid, D. (Eds) Fundamentos didácticos de las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.
- Best, J. W. (1978). Cómo investigar en educación. Madrid: Morata.
- Boyatzis, R. E. (2007). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27 (1), 5-12.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- Bresler, L. (1994). Teacher knowledge: A framework and discussion. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 26-30.
- Bresler, L. (1996). Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, 27, 24-35.
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.
- Cantón, I. (1996). Los documentos personales al servicio de la investigación biográfica. En López Barajas (Coord.) Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología. Madrid: UNED
- Carbajo, C. (2009). El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Carrillo, C. (2012). The qualities of musics teachers: towards a holistic view of the professional profile. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Carrillo, C y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en ed. Primaria y ed. Secundaria. *LEEME*, 33, 1-26.
- Cateura, M. (1994). La Educación Musical en los distintos niveles educativos. Identidad y relación con otras áreas. En Montero, L. (Ed.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Colás, M. P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- Colás, M. P. (1994). La metodología cualitativa. En Colás, M. P. Y Buendía, L. *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia.
- Cros, F.; Duthilleul, Y.; Cox, C.; Kantasalmi, K. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Country Note: Spain [en línea] Paris: OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/37/41/32185669.pdf>
- Dávila, P. (1988). Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127.
- De Vicente, P. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En Romero, A; Gutiérrez, J; y Coriat, M; (Eds.). *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Editorial Universidad, pp. 41-59.
- Despins, J. P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Diken, E. H., Öztürk, G., Uzel, N., Yilmaz, M. (2011). Determining the opinions of the prospective (candidate) teachers about public personnel selection exam. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3571-3575.
- Di-Natale, I. I. y Russell, G. (1995). Cooperative learning for better performance. *Music Educators journal* 82 (2), 26-28.
- Díaz, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Tesis inédita. Universidad de Bellaterra.
- Díaz, M.T. (2011). *Formación del profesorado y práctica educativa: el caso de la educación musical*. Editum: Universidad de Murcia.

- Díaz, M. T.; Vicente, A. y Vicente, M. R. (2012). Nuevas formas de aprender en la universidad que mira al futuro. En J. I. Alonso, A. Escarbajal, R. Nortes (Eds.). *Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Editum: Universidad de Murcia.
- Díaz, M. T. y Vicente, A. (2014). Project based teaching as a didactic strategy for the learning and development of Basic competences in future teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences Journal*, 141, 232-236.
- Díaz Barriga, A. y Inclán Espinosa, C. El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. [En línea] Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2011) Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. II, 5, 3-24.
- Díaz Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, 42 (2), 9-27.
- Dowling, W. J. (1998): Conocimiento procedimental y conocimiento declarativo en educación y cognición musical. *Orpheotron*, 4, 23-40. Buenos Aires, Conservatorio Alberto Ginastera.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1*, vol. 13, (2), 47-67.
- Eurydice (2002). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa, volumen 3. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe IV: el atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2005). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe Anexo: reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Erickson, F. (1989): Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona. Paidós. MEC.
- Feito, R. (2002). Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual. Madrid: Siglo XXI de España editores.

- Felgueroso, F., Pérez, M. J., Bagües, M. F. (2007). Sobre la composición óptima de los tribunales evaluadores: el caso de las oposiciones a Jueces y Fiscales. *Cuadernos Económicos de ICE*, 74, 147-166.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3 (1), 109-119.
- Fernández Tilve, M. D. y Malvar, L. (2000). Una aproximación a los procesos selectivos de la profesión docente: el caso de la enseñanza pública en el contexto gallego. *Enseñanza*, 17-18, 281-305.
- Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Madrid: Morata
- Freire, P. (1992): Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Disponible en: www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. (1994): Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008). Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Gramsci, A. (1971): Selections from the prison notebooks. Nueva York: International Publishers.
- Grundy, S. (1991). Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata.
- Gijón, J. (2016). Formación por competencias y competencias para la formación. Perspectivas desde la investigación. Madrid: Síntesis.
- Guba, E. G. (1981): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. Y Pérez Gómez, A. I. (Comp) La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers professional relations. En Little J. W. y Mclaughlint M. W. (Eds) Teachers work: individuals, colleagues and contexts. New york: Teachers College press.
- Imbernón, F. (2007). La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.
- Kitzinger J. Qualitative Research: introducing focus group. *BMJ*, 311, 299-302.
- Kunh, Th. (1975). El currículum básico. Barcelona: Paidós. MEC.

- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Leong, S. (1996). A competency profile of the music teacher. En L. Helen & M. Barrett (Eds.), *Honing the Craft: improving the quality of Music Education: Conference Proceedings of the Australian Society for Music Education, 10th National Conference*. Hobart, Tas: Artemis.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid-La Coruña: Morata-Paideia.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. La muralla.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial.
- Marina, J. A.; Pellicer, C.; y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid [en línea]. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- Martínez Rodríguez, J. B. (1990) (Ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2012). *Competences: the key to the new curriculum*. In: Paraskeva, J.; Torres, S. (Ed.). *Globalisms and power: Iberian educational and curriculum policies*. Nueva York: Peter Lang.
- MEC, (2007). *Borrador del Estatuto del Funcionario Docente no universitario* [en línea]. Madrid: MEC. Disponible en <http://www.periodicoescuela.es/infoescuela/pdf/BorradorEstatutoMayo07.pdf>
- Melgarejo, J D. y Zafra, M. (1998): *El diseño o los procedimientos metodológicos*. En Martínez Rodríguez, J. B. (1998): *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Melgarejo, J. (2006). *La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses*. *Revista de educación, extraordinario*, 237-262.
- Melgarejo, J. (2008). *Las claves del éxito en Finlandia. Más allá de Pisa. Propuestas de mejora*. *Cuadernos de Pedagogía*, 381.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.

- Molina, E. (1993). La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa. Granada: Universidad de Granada.
- Mountford, R. D. (1976). Competency-based teacher education: the controversy and a synthesis of related research in music from 1964 to 1974. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 46, 1-11.
- Murillo, J. (coord.) (2007). Carrera y evaluación del desempeño docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO.
- Nuthal, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: a personal journey. *Teachers college record*, vol. (107), 5, 895-934.
- Ocaña, A. (2006). Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- OCDE (2002). Definition and selection of competentes (DESECO): theoretical and conceptual foundations. Strategy paper. Disponible en www.oecd.org
- OCDE (2004). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OCDE.
- OCDE. (2012). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Resultados. Disponible en www.oecd.org/pisa
- OCDE. (2015). What Lies Behind Gender Inequality in Education? PISA in focus, 49, 1-4.
- OEI. (2010). 2021 Metas Educativas: la educación queremos para la generación de los bicentenarios.
- Olaz, A. J. (2016). La entrevista de investigación. Madrid: Grupo 5.
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el s. XX y comienzos del s. XXI. *LEEME*, 16.
- Patton, M. Q. (1980). Qualitative evaluation methods. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pérez, J. M. (2006). Formar a los formadores. Reflexiones sobre la formación de los docentes. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 3.
- Pérez García, P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia*, 343-367.

- Pérez Gómez, A. I. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación educativa. En la enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal Universitaria.
- Pérez Gómez, A. I. (1994). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (Coord.) (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 46, 39-45.
- Pérez Juste, R. ; Egido, I ; Sarramona, J. (2008). Respaldo social a la profesión docente [en línea]. Madrid: Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA). Disponible en: http://www.cofapa.net/docs/1226665575_Ponencia%20I.Egido.pdf
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 45-64.
- Peterson, P. L., Marx, R. W. y Clail, M. C. (1978). Teacher Planning, teacher behaviour and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 417-432.
- Requena, M. (2006). Reflexiones entorno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones Pedagógicas. Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla*. 18, 301-324.
- Romero, J. B. (2005). La música en la escuela y su tratamiento histórico. *Música y Educación*, 62, 43-58.
- Rohwer, D. A. y Henry, W. H. (2004). University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13 (2), 18-27.
- Ruiz, M. A. (2012). La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (3), 187-194.

- Rusinek, G. (2004). The profile of the music teacher in Spanish primary schools, according to the teachers themselves [versión en español]. En A. Giráldez, M. J. Aramberri, F. Bautista, M. Díaz, L. Hentschke, & M. Hookey (Eds.), *Proceedings from the 26th International Society for Music Education World Conference* [cd-rom]. Madrid: Enclave Creativa.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista universidad y sociedad del conocimiento*, 1, 1, 1-15.
- Sánchez, J. (2011). Sobre la constitucionalidad de ciertos sistemas de acceso a la función pública docente no universitaria. *Revista de derecho UNED*, 9, 351-380.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Una flecha en la diana. La evaluación sobre la calidad. Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 46, 180-187.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Madrid: Ariel.
- Saunders, T. C. y Baker, D. S. (1991). In-Service Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 39 (3), 248-260.
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en la profesiones. Barcelona: Paidós
- Scriven, M. (1998). Duties based teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 8 (2).
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock M. C. (Ed) *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Paidós MEC.
- Serrano, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Smith, E. L. y Sendelbach, N. B. (1979). Teachers intention for science instruction and their antecedents in program materials. Paper presented in the annual meeting of the A.E.R.A., S. Francisco.
- Stake, R. (1995). *The art of Case Study Research*. California: Sage.

- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stokes, M. (1994). Ethnicity, identity and music: The musical construction of place. Nueva York: Berg.
- Sutcliffe, J. y Whitfield, R. (1979). Classroom-based teaching decisions. En Eggleston, J. *Teacher decisions making in the classroom*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Taebel, D. K. (1980). Public school music teachers' perceptions of the effect of certain competencies on pupil learning. *Journal of Research in Music Education*, 28 (3), 185-197.
- Tárraga, R. y Sanz, P. (2016). La formación del profesorado ante la educación de los niños con necesidades educativas especiales. En Suárez, C. Marín, D. y Palomares, D. (Eds) *Retos de la educación en tiempos de cambio*. Valencia: Tirant humanidades.
- Taylor, P.H. (1970): How teachers plans theirs course. Slough, Bucks, England: National Foundation for Educational Research.
- Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), 41.
- Tedesco, J. C. (2005). TIC y educación: renovar el debate. *Aula de innovación educativa*, 245, 35-39.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el s. XXI. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 31-47.
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30, 26-34.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-13.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2) http://www.rieoei.org/boletin37_2.htm
- Tesch, R. (1990). Qualitative research: analysis, types and software tools. London: The falmer press.

- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44.
- Torres Santomé (1991). El currículum oculto. Madrid: Morata.
- Vicente, A. (2008). La LOGSE en los conservatorios superiores de música de Andalucía: una reflexión sobre el currículo. Antequera: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Vicente, A. (2016). El aprendizaje por competencias como garantía de calidad en Educación Musical. En Gijón, j. (Ed) Formación por competencias y competencias para la formación. Perspectivas desde la investigación. Madrid: Síntesis.
- Vicente, A. (2017). La planificación docente en los conservatorios de música. Antequera: ExLibric.
- Vicente, M. R. (2011). El pensamiento del profesorado en los Conservatorios de Música: de la teoría curricular a la práctica educativa. Tesina. Universidad de Granada.
- Vicente, M. R. (2014). Lenguaje musical. En Aróstegui, J. L. (Ed) La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado. Madrid: Dairea.
- Vicente, M. R. (2016). Las competencias profesionales del profesorado de Educación Musical en Primaria. En Gijón, j. (Ed) Formación por competencias y competencias para la formación. Perspectivas desde la investigación. Madrid: Síntesis.
- Vicente, M. R. (2017). Music education in the twenty-first century. A view from the practice of specialist teacher. En Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.) Internationale Perspektiven zur Musik(Lehrer)ausbildung in Europa. Potsdam: UP Verlag.
- Vigotsky, L. S. (1978). Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Paidós.
- Yin, R. (1984/1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage.
- Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and methods. California: Sage. Yinger, R. J. (1977). A study of teacher planning: a description and theory development using ethnographic and information processing methods. *The elementary school journal*, 80, 3, 143-151.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zahorik, J. A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33, 134-139.

Referencias normativas

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

Decreto 107/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

- Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio.
- Orden ECI/592/2007, de 12 de marzo, por la que se aprueba el temario que ha de regir en el procedimiento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, para la especialidad de Primaria en el Cuerpo de Maestros, regulada por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.
- Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero, por la que se regulan los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes.
- Orden EDU/3136/2011, de 15 de noviembre, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Maestros a partir del 1 de Enero de 2012.
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
- Orden de 23 de marzo de 2015, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 31 de marzo de 2017, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias para el aprendizaje permanente.

RESOLUCIÓN de 6 de octubre de 2017, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se regula la organización de la fase de prácticas del personal seleccionado en el procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por Orden de 31 de marzo de 2017.

