



UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL TÍTULO DE
MAESTRO DE PRIMARIA 2010 EN LA UNIVERSIDAD DE
GRANADA. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA
FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Paulina Bautista Cupul

Director: José Luis Aróstegui Plaza

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Paulina Bautista Cupul
ISBN: 978-84-9163-661-8
URI: [.http://hdl.handle.net/10481/48769](http://hdl.handle.net/10481/48769)

Índice

Agradecimientos / p. 5

Resumen / p. 7

Abstract / p. 25

Capítulo 1. Introducción / p. 41

1. 1. Apuntes biográficos: Desde México hasta Granada / p. 41

1. 2. El contexto de la investigación / p. 50

1. 3. Consideraciones generales / p. 59

1. 4. Referencias / p. 60

Capítulo 2. Fundamentación metodológica / p. 63

2. 1. Interrogantes de investigación / p. 64

2. 2. Objetivos generales / p. 65

2. 3. Delimitación del estudio / p. 66

2. 4. Reflexiones teóricas sobre la opción metodológica / p. 67

2. 5. Esquema metodológico y secuenciación temporal / p. 69

2. 6. Referencias / p. 76

Capítulo 3. El Prácticum / p. 79

3. 1. Modelos de base y experiencias exitosas / p. 81

3. 2. Tensiones y determinantes en torno al prácticum / p. 85

3. 3. Prácticum UGR / p. 87

3. 4. Colegio "Jesús el Nazareno" / p. 90

3. 5. Los músicos y el prácticum / p. 156

3. 6. Discusión del capítulo / p. 180

3. 7. Referencias / p. 206

Capítulo 4. El futuro maestro generalista y la música / p. 211

4. 1. La asignatura de Educación Musical / p. 213

4. 2. Rosario en la clase del profesor Cáceres / p. 217

4. 3. Daniel en la clase de profesor Vidal / p. 225

4. 4. María, Teo y Bernardo en la clase del profesor Almajano / p. 233

4. 5. Discusión del capítulo / p. 243

4. 6. Referencias / p. 251

Capítulo 5: Mención en Educación Musical / p. 257

5. 1. Modelos pedagógicos en Música / p. 257

5. 2. Métodos en Educación Musical / p. 259

5. 3. Estructuración de la Mención en Educación Musical dentro del Grado de
Primaria / p. 278

5. 4. Educación Vocal y Práctica Coral / p. 284

5. 5. Recursos Musicales en la Escuela / p. 321

5. 6. Reflexiones finales sobre la Mención en Educación Musical / p. 368

5. 7. Referencias / p. 384

Capítulo 6. Conclusiones / p. 389

6. 1. Las realidades del prácticum / p. 389

6. 2. La asignatura de Educación Musical: prioridades y omisiones / p. 393

6. 3. La Mención en Educación Musical: de encuentros y desencuentros / p. 396

6. 4. Referencias / p. 399

Anexos / p. 403

Anexo 1 / p. 403

Anexo 2 / p. 404

Anexo 3 / p. 406

Anexo 4 / p. 407

Anexo 5 / p. 408

Agradecimientos

“El arte de vivir es el arte de sobrevivir en la memoria de la gente que queremos y nos quiere. No basta quererlo, es preciso cuidar que así sea...
El arte de vivir consiste en esforzarse en embellecer la vida propia y la de los demás; sobreviviremos con el recuerdo que habremos dejado de semejante esfuerzo”

Franc Nohain

Un día en mi adolescencia encontré un libro viejo en la biblioteca de mi madre titulado “El mensaje de los grandes maestros a la Juventud” una compilación de Armando List Arzubide, donde leí estas líneas y muchas otras que sembraron una semilla de reflexión sobre diversos temas, pero hoy quiero agradecer a las personas que en esta etapa de mi vida han estado a mi lado para regalarme su sabiduría, su amistad, su amor, su comprensión y que sobrevivirán en mi memoria por tan grato regalo.

En primer lugar a Olga Cupul, mi valiosa madre y mi maestra ejemplar, por enseñarme una lección muy importante “si lloras por haber perdido el sol, las lágrimas no te dejarán ver las estrellas”. Gracias madre por enseñarme con tu ejemplo a luchar, a soñar, a crear y a reír. Gracias por apoyarme en el camino para lograr mis metas.

A mi hermana Dahlia por su complicidad, por su ejemplo de disciplina y constancia, porque a pesar de la distancia que nos separa, nos seguimos involucrando en construir nuestra relación de hermandad, reflexionando juntas sobre nuestras experiencias y lo que debemos aprender de ellas; pero sobre todo por ser la lectora oficial de esta tesis, por apoyarme en el seguimiento de cada una de las páginas que fui construyendo. Gracias por la retroalimentación de cada historia, gracias por tu motivación.

A César por nuestros diálogos infinitos, por escuchar mis dilemas y mis planteamientos. Gracias por ayudarme a ejercitar mi reflexión. Gracias por ser y estar. Gracias raza.

A José Luis Aróstegui por creer en mí, por tenerme paciencia mientras lograba conectar mis ideas sobre lo que observaba, escuchaba y vivía en España, en Granada y en Europa, contextos nuevos para mí que nunca había vivido fuera de Yucatán. Gracias por acompañarme en mi proceso de asimilación y acomodación. Gracias por todas tus retroalimentaciones que fueron luz.

A Bob (Robert Stake), mi gran maestro, gracias por enseñarme cuatro cosas: sencillez, empatía, humildad y sabiduría. Representabas justo eso “el arte de vivir”. Gracias por tus ¡Yes! cuando encontraba el hilo conductor. Gracias por preocuparte no solo por mi trabajo sino por quién soy, de dónde vengo y a dónde voy, gracias por motivar mis reflexiones.

A Edgar, Lulú y Gricelda por reconfortarme en los momentos emocionalmente más difíciles durante esta etapa, gracias por escucharme, gracias por comprenderme y preocuparse por mí, gracias por su cariño y amistad.

A Edith Cisneros por su guía y apoyo, así como a otros profesores de la Universidad de Illinois especialmente Liora Bresler.

A los maestros normalistas Jorge, Juan y Eladio por compartir conmigo sus años de experiencia, su sabiduría empírica y por incluirme en su academia.

Al maestro Luis Luna Guarneros, músico, maestro y amigo, así como a todos los participantes del proyecto de Bandas Juveniles que colaboraron animosamente con mi proyecto corto de investigación. Asimismo, a todos los participantes del presente estudio por su amabilidad, disposición y apertura a mi persona.

A todos mis amigos españoles por su calidez y acogida en sus tierras, especialmente a mis amigos de Huéscar; a mis amigos de la Universidad de Illinois gente motivada, positiva y trabajadora; y a mis amigos músicos mexicanos que siempre me han acompañado y dado ánimos. Y a otros no músicos pero que gozan del arte, especialmente a Willy. A Elisa por su apoyo y confidencialidad.

Finalmente y muy especialmente a mi abuelo Ramón Cupul por hacer de nosotras mujeres fuertes y a la vez sensibles, por llenarse de alegría y orgullo con cada logro; y a mi abuelita María de la Luz Díaz por regalarme y compartir su amor por la música, el bien más preciado que resalta en todas sus historias.

Resumen

La implementación del Plan Bolonia en España

En 1999 España fue uno de los países que firmó el Plan Bolonia cuyo propósito era la unificación y nivelación de todos los títulos y currículos en la Unión Europea. Los máximos responsables europeos de educación, entre los que se encontraba España, realizaron una declaración conjunta con seis principales retos:

- La adopción de un sistema flexible de titulaciones comprensible y comparable que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. El título concedido al término del primer ciclo corresponderá al nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo debería culminar con la obtención de un título final o doctorado.
- La implementación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS por sus siglas en inglés), como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades de que se trate.
- Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación.
- Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad, con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

En concordancia con estos acuerdos, en el 2007, se anunciaron cambios en las titulaciones y planes de estudio universitarios, entre ellos el Diplomado en Educación Primaria que se impartía en el país desde 1990, pasaba a ser reemplazado por el Grado de Educación Primaria, extendiéndose de tres a cuatro años y en el que era evidente una prioridad de los aprendizajes básicos y el periodo de prácticas. Estas modificaciones también ocasionaron la desaparición de los Diplomados de Educación Musical, Lenguas Extranjeras, Educación Especial y Audición y Lenguaje que ahora se ofertan como Menciones (itinerarios de especialización) dentro del Grado.

Román y Cano (2008) en una reflexión que realizan sobre la formación de los maestros en España, exponen que estos cambios también estuvieron favorecidos por la constante lucha de los sindicatos de maestros y profesores de las llamadas en aquel entonces Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica, que desde finales de la década de los noventa vinieron impulsando para alcanzar la *Licenciatura para el Magisterio*, lema bajo el cual se inició dicho movimiento. Así mismo, Román (2006) manifiesta que las actuales propuestas en la Educación Primaria pueden verse como el pago de una “deuda histórica” haciendo referencia al retroceso que hubo específicamente en la formación de profesores durante la etapa del franquismo en España.

El plan de estudios para obtener el grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada se aprobó en 2010 por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, empezándose a implementar en el curso 2010-2011 en sus tres facultades: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Facultad de Educación y Humanidades de Melilla; y en el centro adscrito Escuela Universitaria de Magisterio de la Inmaculada de Granada, adaptado a las particularidades de cada uno de los cuatro centros en lo referente a optatividad, personal académico, recursos materiales y servicios. En el mismo sentido, cada universidad ha hecho una interpretación distinta de las leyes principales que sustentan las titulaciones. Por tanto, la elaboración de los planes de estudio ha sido desigual, lo que la convergencia, que es lo que se pretendía en el plan Bolonia, ni siquiera se ha dado en la universidades españolas (Oriol de Alarcón, 2012).

Bajo esta pauta, la distribución del plan de estudios en créditos ECTS por tipo de materia para los títulos de grado de magisterio quedó conformada de la siguiente forma:

Tabla 1. Resumen de las materias y distribución en créditos ECTS

Tipo de materia	Créditos
Formación básica	60
Obligatorias	100
Optativas	30
Prácticas externas	44
Trabajo fin de grado	6
Créditos totales	240

Distribución que responde a los requisitos establecidos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de la ORDEN ECI/3857/2007 y siguiendo la normativa autonómica por la que se establece que el 75% de los créditos deben ser comunes a todas las universidades andaluzas.

La formación de profesores en música en España

Primero mencionar que en España antes de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la música careció de una propuesta pedagógica clara. En las Escuelas Normales, la asignatura de música permaneció latente en los planes de estudio, sin embargo, fue un vaivén a disposición de las diversas reformas que acontecieron. Generalmente se careció de especialistas en música, más aún en las escuelas primarias donde la enseñanza quedaba supeditada a la buena voluntad o afición de algún maestro que quisiera enseñar canciones de carácter popular, patriótico o religioso (Díaz, 2005; Oriol de Alarcón, 2005 y Botella, 2012).

La poca relevancia que España mostraba por la educación musical en la escuela durante este periodo, contrastaba con las acciones de otros países occidentales y anglosajones, que empezaron a innovar en metodologías activas para la enseñanza musical como la de Dalcroze, Kodaly, Orff y James Mursell tendencias que se extendieron rápidamente por Europa, empezándose a implementar en las escuelas. De acuerdo con Oriol de Alarcón (2012), Cataluña fue la única Comunidad que se sumó a este movimiento de actualización musical para la escuela.

Segundo, con la LOGSE publicada el 3 de octubre de 1990, se da un gran paso en el reconocimiento de la necesidad de maestros especialistas en educación

musical para impartir enseñanzas de música en la escuela primaria, para ello se crea la Especialidad de Maestro en Educación Musical, a la par que en la plantilla de los colegios públicos se oferta el cargo de Maestro Especialista en Educación Musical.

Las disposiciones de la Ley se hacen tangibles en la Universidad de Granada con el Real Decreto del 24 de agosto de 1994, en donde se hace público el Plan de Estudios de Maestro en especialidad de Educación Musical con un total de 190 créditos. En el aspecto musical, la crítica fue que únicamente tenía 48 créditos obligatorios específicos de música, sin contar el prácticum. Dándole la libertad al alumno que con las asignaturas optativas y de libre configuración eligiera las asignaturas que considerara más convenientes para él, con el riesgo, de que las decisiones inadecuadas terminaran en carencias formativas (Ortiz, 1999).

Tercero, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación del 23 de diciembre de 2002, supuso cambios pocos sustanciales para el plan pero se generó un énfasis en la evaluación de los planes de estudio. En el caso de la Universidad de Granada los resultados de dicha evaluación se hicieron públicos en octubre de 2002. El Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, remitió a los departamentos implicados el informe de evaluación de la titulación de Maestro con Especialidad en Educación Musical.

Los puntos débiles que se presentan en el informe se refieren a aspectos como el elevado número de personas por grupo; que había más de dos tercios del alumnado de segundo y tercero con asignaturas pendientes; la poca consideración que obtenían algunas materias; la disparidad de calificaciones entre asignaturas afines que indicaba una clara descoordinación entre ellas, observándose que también se identificó una falta de coordinación entre los profesores de asignaturas continuas, provocando desarticulación en los contenidos; y el escaso uso de las tutorías (Reyes, 2005).

Otros análisis y evaluaciones que se realizaron a dicho plan exponen la necesidad de establecer una prueba de acceso específica con el fin de que el alumnado no sea tan dispar, ya que formar maestros de música en tres años sin poseer los suficientes conocimientos musicales previos se concibe como algo casi imposible, al perderse tiempo en la alfabetización musical (Martín, 1995; Calvo, 1998; Cateura, 1992; Ortiz, 2000; Pliego, 2002; Vilar, 2003).

Aróstegui (2011) en su evaluación del plan de estudios de la UGR denotó que las cuestiones críticas identificadas pueden ilustrar problemáticas generales en los currículos de música, tales como: un énfasis en el concepto técnico-práctico del currículo, prioridad en contenidos musicales y una formación del alumno como generalista y especialista, pero teniendo esta última un mayor peso.

En el actual plan de estudios, la especialidad en Educación Musical se reduce a una mención de 30 ECTS de los 240 ECTS dentro del Grado de Educación Primaria, lo que supone un 15 % de la carga lectiva total. En términos legislativos el nuevo grado del Plan Bolonia supone un retroceso para las que hasta la LOCE habían sido especialidades.

De este modo, 2010 significó un cambio importante en la formación del profesorado de primaria y a dos años de la implementación del nuevo Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada no se habían realizado aún estudios que aportarán información sobre las consecuencias educativas, docentes y administrativas implicadas en su desarrollo, asimismo sobre las percepciones o expectativas que se estaban generando a su alrededor.

Por ende, el desarrollo de la presente investigación aporta una reflexión sobre si las modificaciones realizadas al plan de estudios realmente suponen una mejora en la formación musical del profesorado de primaria, al tiempo que permite ilustrar lo que está sucediendo en su implementación. La información presentada puede ser útil para modificar o emprender acciones y estrategias a corto plazo que permitan la mejora y la toma de decisiones fundamentada en la formación del profesorado de Educación Primaria. Por tanto, los resultados de la investigación deberían ser útiles para la Comisión de la Garantía de la Calidad de la Titulación.

Objetivos generales

Con dichos fines, se reflexionó sobre una larga lista de preguntas de investigación que se concretaron en tres principales objetivos del presente estudio:

1. Evaluar fundamentalmente desde una perspectiva cualitativa el plan de estudios del Grado de Educación Primaria principalmente para determinar las necesidades en su implementación y cómo están siendo percibidas, contextualizadas y atendidas por los diferentes sujetos involucrados.

2. Evaluar la única asignatura obligatoria de Educación Musical para determinar sus consecuencias en la formación musical del maestro generalista en el plan de estudios del Grado de Educación Primaria.
3. Evaluar el itinerario de la Mención en Educación Musical para determinar sus consecuencias en la formación del maestro de primaria especialista en música.

Metodología

Se realizó un estudio de caso tipo instrumental (Stake, 1995), útil cuando nos encontramos en una situación paradójica en la que existe una necesidad de comprensión general que consideramos podemos entender mediante el estudio de un caso particular, en cuyo objeto se da un especial interés a las diferentes perspectivas de valor de los sujetos para juzgar el mérito, en este caso, del plan de estudios para la formación musical del docente del nuevo Grado de Educación Primaria. El método permite proporcionar balances detallados y auténticos del fenómeno en su contexto al proveer detalles de los hechos y de la complejidad de su interrelación dentro de un marco de análisis delimitado, dando la posibilidad al lector de rastrear el proceso de desarrollo curricular, la implementación de la pedagogía y la evaluación (Adelman & Kemp, 1992).

Esta investigación es cualitativa pues da prioridad a la comprensión de las acciones, comportamientos y percepciones según su propio contexto (Bryman, 1988), implicando los recuerdos rutinarios y problemáticos en la experiencia de los individuos y el uso de diversos materiales empíricos –como el estudio de caso– que definen el significado de estos recuerdos (Denzin & Lincoln, 1995).

De este modo, el caso se construye a partir de la experiencia de Rosario, Daniel, Bernardo, María y Teo, cinco estudiantes (subcasos) de la primera promoción del plan de estudios (2010-2014), tras su reforma a partir de la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior.

Se realizó observación directa de tres distintos momentos del plan de estudios: prácticum, asignaturas del segundo semestre del tercer curso y el itinerario de la Mención en Educación Musical, además de entrevistas a profundidad con los participantes e informantes claves en los distintos momentos observados, así como una amplia revisión de distintos documentos: plan de

estudios, guías docentes, trabajos de asignaturas, plataformas electrónicas, material de trabajo, entre otros.

Posteriormente se examinaron, se codificaron (Flick, 2009) y triangularon (Flick, 2015; Adelman & Kemp, 1992) los datos de las distintas fuentes de información utilizando el software de análisis de datos cualitativos Nvivo (versión 11). Herramienta que ayudó a organizar, clasificar y codificar la información proveniente de las distintas fuentes de información y que a la par de un hacer reflexivo con Robert Stake durante mi estancia de investigación en la Universidad de Illinois, fue posible la identificación de seis cuestiones críticas generales (Stake, 2010) en la implementación del nuevo Grado: a) el propósito del prácticum; b) el aplazamiento de la especialización; c) las prioridades en el currículo; d) las implicaciones de la investigación en la enseñanza universitaria; e) las desconexiones de las partes; f) el rol infante del estudiante; y tres específicas de la Mención en Educación Musical: g) la minimización de la música; h) el origen de las diferencias en el currículo de música; i) la justicia social y la inclusión en la educación musical.

Las cuestiones críticas van interceptando los momentos que se observaron del Grado, causando tensiones en su implementación, a la vez que se interceptan o dan origen a otras cuestiones críticas específicas de cada uno de estos momentos que estructuran el presente documento.

Conclusiones

Las realidades del prácticum

El primer momento que se observó del plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria de la UGR fue el prácticum, del cual se habla en el capítulo tercero con sus distintos matices, pero para efectos de este resumen menciono las conclusiones principales en cuanto a: los contrastes en los propósitos del prácticum y el papel del arte en el colegio “Jesús el Nazareno”.

Los contrastes en los propósitos del prácticum

La Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR establece en el documento “Normativas sobre las prácticas externas o prácticum” como propósitos de este tiempo de formación:

- Conocer la institución, el espacio, los proyectos, los documentos oficiales y la legislación, los programas educativos y el equipo de profesionales.
- Participar de forma activa, comprometida y coherente con el código deontológico y la dinámica de trabajo del centro o ámbito donde se desarrolle el Prácticum.
- Reflexionar sobre la práctica profesional.
- Reconocer en el ámbito de la práctica el conocimiento aprendido en las diferentes asignaturas.
- Estimular el desarrollo de las competencias generales y específicas de cada Grado.

En este mismo documento señala que “el prácticum es, sin duda, la asignatura más compleja pero también la más completa de la formación que el estudiantado recibe en sus estudios de Grado. Además de sentar las bases para comprender la importancia de la relación entre teoría y práctica” (p.1). También señala “esta asignatura requiere de un modelo colaborativo al necesitar la participación de la Facultad y la de los centros de prácticas, lo que le otorga una complejidad de organización y gestión” (p.1). Declaraciones que se contrastan en el capítulo tercero con los contextos del prácticum de los participantes, encontrando cuatro principales implicaciones que deben ser repensadas por parte de la Universidad:

a) Existe una prevalencia de un enfoque técnico sobre los modelos reflexivos para afrontar el futuro, encontrándose que se prioriza como uno de los propósitos del prácticum relacionar la teoría y la práctica, lo cual de acuerdo con diversos autores denota la prevalencia de un método tradicional o técnico en la formación del profesorado (Dewey, 1904; Zeichner, 1992; Le Cornu & Ewing, 2008; Le Cornu, 2010), debido a que este posicionamiento conlleva a que se anime al estudiante a aprender a responder rápidamente a las situaciones de clase imitando esencialmente las estrategias eficaces modeladas por el profesor (White & Forgasz, 2016), como lo fue en el caso de cada participante donde el “hacer” estaba determinado por el modelo pedagógico ejercido por cada tutor, esta imitación o práctica generalmente era justificada en primera instancia como un acto de “respeto” al ejercicio docente y experiencia del tutor, en otros casos como en el de

“Rosario” se expresaba también una congruencia ideológica con el modelo pedagógico. Así también se identificó en el caso de Rosario, Daniel y Bernardo una aceptación e imitación del carisma por la inclusión del colegio “Jesús el Nazareno”.

La reproducción de los modelos pedagógicos implicó para la mayoría de los estudiantes participantes un desengaño de las expectativas en cuanto a las posibles oportunidades para experimentar con sus propios estilos de enseñanza o inclinaciones didácticas en el aula, reflejado en frases como “te das cuenta que no puedes hacer todo lo que imaginas”. Para Loughran & Hamilton (2016) la práctica modelada, no es negativa pero enfatizan que al basarse en dicho modelo, es indispensable superar la simple imitación, para lo cual Myers (2002) propone procurar: una retroalimentación de los propósitos, un escrutinio de las experiencias, un razonamiento pedagógico y una articulación del conocimiento práctico.

Además, Bourdieu & Passeron (1990) hacen hincapié en la importancia de considerar que cuando se replican las prácticas existentes de la enseñanza, se priorizan las necesidades de las aulas de hoy sin consideración de las aulas del futuro. Ante lo cual, Loughran (2006) y Bretones (2013) recomiendan que la implementación de un modelo reflexivo con énfasis en la toma de decisiones sería más pertinente en la formación inicial del profesorado.

b) La evaluación del prácticum se reveló como poco significativa para los estudiantes, debido a que a pesar de utilizarse criterios comunes de evaluación: un diario de observación, una memoria del prácticum y una evaluación en línea, estos se utilizaron más como requisitos que como estrategias de reflexión o retroalimentación del alumno. De este modo, la información experiencial descrita por los estudiantes en su diario de observación, no fue utilizada para su retroalimentación individual o grupal.

La memoria del prácticum a pesar de estar alineada a los propósitos descritos del prácticum, fue criticada por la exigencia solicitada en la elaboración del documento en aspectos organizativos por encima de los pedagógicos o experienciales. Y finalmente en cuanto a la evaluación en línea implementada a partir del Grado, los tutores coincidieron en declarar en que basar ésta en una escala Likert les parecía poco significativo, debido a que no les permitía brindar información cualitativa del estudiante.

c) En cuanto a la estructura del prácticum los estudiantes consideran que esperar hasta el tercer año para tener su primer contacto con la escuela es muy tardío para efectos de confirmar su vocación y valorar la utilidad de las asignaturas. Coinciden en que sería más significativo una estructura más secuenciada a partir del segundo año y que aumente gradualmente la inversión de

tiempo. Valoraron que después de este primer contacto con la escuela las asignaturas cobraron sentido, permitiéndoles orientar su estudio con base a una experiencia real. También sugirieron que para mejorar la reflexión y discusión de las temáticas que se abordan en los seminarios del prácticum se podrían organizar los grupos del seminario en función de las escuelas.

Por su parte los profesores, sugirieron que se debería promover que el alumno pase por los tres ciclos de la educación primaria, con el fin de que obtengan una visión más general de cómo cambia el trabajo conforme aumenta la edad de los alumnos. En el caso de los estudiantes que realizaron su prácticum en el colegio “Jesús el Nazareno” se identificó que tenía coincidencias con un modelo inclusivo (Hallman, 2012).

d) El distanciamiento de la UGR y el colegio: los profesores del colegio son los que más reclaman el distanciamiento con la Universidad, exponen una falta de interés de los profesores universitarios de informar y dialogar con ellos sobre cuestiones fundamentales del prácticum, tales como: los propósitos, los criterios de evaluación y el proceso de formación o apoyo al futuro docente, señalan “no hay retroalimentación del trabajo realizado con el estudiante”. Objetan que a los profesores universitarios les hace falta actuar en reconocimiento de que la formación del estudiante es un trabajo cooperativo, posicionamiento que ilustra a los tutores más como gurús y menos como guías empáticos como debería ocurrir, según Collins (2007).

Los profesores también consideraron que la plataforma implementada para la evaluación de los estudiantes los distancia más de los tutores universitarios, minimizando la comunicación a la valoración de los criterios de evaluación, lo cual es contrario a los beneficios que Mazoue (1999) y Mayer (2002) defienden sobre el uso de la tecnología para promover una comunicación más fluida entre las partes. En respuesta, los profesores externaron su disposición de ir a la Universidad con tal de promover un acercamiento entre las partes; asimismo propusieron que sería ilustrativo que invitaran a distintos profesores a los seminarios para hablar de sus experiencias docentes en la escuela primaria. Otros aspectos que los tutores del colegio señalaron que denotan la falta de diálogo entre las instituciones son: la determinación de los tiempos en que se realizó el periodo de prácticas y la asignación de los estudiantes.

Actividad artística: ¿Dinamizadora de la enseñanza o pérdida de tiempo?

Durante el trabajo de campo se tuvo la oportunidad de observar la práctica de tres estudiantes: Rosario, Daniel y Bernardo en el colegio concertado “Jesús el Nazareno” el cual tenía como rasgo distintivo la práctica del teatro como estrategia para la práctica de la inclusión, que a la vez era su misión como centro. El teatro no era algo aparte del currículo sino que era una actividad interdisciplinar que se empezaba a desarrollar desde el inicio del curso escolar, esta estructura demandaba la colaboración entre: administrativos, padres de familia, departamento de psicopedagogía, el maestro de música, los padres de familia, los niños e incluso los estudiantes de prácticas eran de gran ayuda.

En este caso particular identifiqué una relación entre los modelos didácticos en que los estudiantes de la UGR estaban siendo instruidos y el papel de la actividad artística, encontrando principalmente que:

-Los estudiantes tienden asumir las mismas predisposiciones de sus tutores en relación a la actividad del teatro, determinadas a su vez por los modelos pedagógicos ejercidos. De este modo, los modelos en los que predominó el uso de la imaginación (Rosario) y la reflexión (Daniel), el teatro, fue un dinamizador de la enseñanza mientras que en el modelo tradicional (Bernardo) era difícil armonizar la actividad pues los niños veían en el teatro un momento en el que podían hacer explotar la energía contenida.

-El teatro como estrategia de inclusión se ha convertido para la comunidad escolar en una necesidad, un imperativo en el currículo, priorizándose los resultados educativos e inclusivos del teatro más que los estándares estéticos de la actividad artística, lo cual es congruente con los planteamientos de Vigostky (1986) sobre el papel del arte en la escuela.

-Por último, se concluye que la legislación de la educación primaria en España prioriza la música y las artes plásticas en la implementación práctica del currículo, sin embargo en el caso del colegio “Jesús el Nazareno” se encontró que el teatro permite aglutinar la experiencia de las otras actividades artísticas: música, danza y plástica. Realidad que coincide con las propuestas de Barret (2008) y Bresler (2011) sobre las posibilidades y beneficios de los proyectos interdisciplinarios a través del arte.

La asignatura de Educación Musical: prioridades y omisiones

Cada subcaso estudiado y cada clase de Educación Musical a la que se obtuvo acceso dejan ver, para sus respectivos contextos: 1) la disparidad de las prioridades musicales en la implementación práctica de los contenidos; 2) la falta de un diálogo entre profesores para tomar decisiones que ayuden a mejorar los resultados en las condiciones dadas; 3) la ausencia de diálogo también se extiende a la relación con los alumnos, pues no se explora sus expectativas, sus inquietudes, sus predisposiciones previas en la experiencia musical y su disposición hacia el empleo de la música en su futuro ejercicio docente.

A través de la descripción de los subcasos, se hace evidente tanto la libre cátedra de los profesores así como las diferentes prioridades en el desarrollo de la asignatura, siendo el empleo del canto la competencia de la cual no se prescinde en la formación de los docentes generalistas, lo que ya en la literatura se tiene afianzado como elemento básico por ser el primer instrumento musical del docente (Cuadrado & Rusinek, 2016) y el recurso más asequible para el aprendizaje musical del niño en el ámbito escolar (Jurado, 1993). Asimismo, todos los profesores pusieron énfasis en la discriminación de los parámetros sonoros y los elementos musicales. Por el contrario, el tema sobre la investigación en educación musical es en el que más discordaron de su relevancia para fines de la asignatura, mientras que el desarrollo de los demás temas fue menos homogéneo entre los profesores.

Pero a ¿qué se debe tanta disparidad en las prioridades de los profesores, cuando se supone que *la guía docente* se debió haber elaborado en conjunto y con el consentimiento de todos? Sin duda, la estructura del prácticum II afectó el tiempo disponible de las asignaturas del segundo semestre del tercer grado, actuando como una limitante para el desarrollo de la asignatura, presionando a los profesores a tomar decisiones para dar prioridad a los contenidos más relevantes y aligerar la dinámica de trabajo; pero ante esta situación, fue notorio la falta de un diálogo formal entre los docentes para discutir y tomar decisiones académicas sobre las posibles modificaciones, como por ejemplo: la idoneidad del contenido sobre la investigación educativa musical y las dificultades que enfrentaban ante el reto del "tiempo" en la implementación.

Por ende, la elaboración de la guía docente se muestra como un trámite administrativo ante la necesidad de elaborar un documento oficial, más que como un espacio o proceso para dialogar como colectivo sobre la implementación de la única asignatura de educación musical y el logro de sus competencias. Así, las

prioridades de los profesores se asumen como decisiones individuales con base a la experiencia profesional personal.

En los tres grupos también se hizo notorio el énfasis en un currículo práctico y crítico, aunque hubo ausencia del diálogo y la retroalimentación, evidenciando la falta de estrategias efectivas para generar el pensamiento reflexivo del alumno. Al respecto, Hatton & Smith (1995) exponen que es necesario la creación de oportunidades que establezcan condiciones de apoyo apropiadas para promover en los estudiantes distintos tipos de reflexión, asumiendo que ésta es resultado de un proceso formativo en el que es necesario se promueva la interacción de distintos agentes a través de un diálogo reflexivo (Zeichner, 1993). Además, los procesos reflexivos permiten identificar los vínculos entre la teoría y la práctica (Schön, 1992; Rusell, 2005; Imbernón, 2007; Zabalza, 2007), a la vez que un entrenamiento en ella permite aplicar soluciones adecuadas a las problemáticas que se generan durante la praxis educativa (Perrenoud, 2004).

En el ámbito musical, Dogani (2008) encontró que el uso de la reflexión como una herramienta para enseñar a los maestros generalistas a enseñar música, fue útil para que enfrentaran sus miedos al implementar las actividades musicales, ayudándolos a incorporar la teoría. Sin embargo, en las clases observadas de la asignatura se identificó el cumplimiento estricto y unidireccional de los roles maestro-alumno. El alumno nunca experimentó en el aula el ser maestro, dar una instrucción, dirigir una dinámica, poner a prueba una estrategia ideada por él. El futuro docente siempre fue quien cantó, imitó un sonido, imitó una secuencia rítmica, siguió una instrucción y bailó, siempre guiado por el profesor, un especialista en educación musical. Esto dio como resultado que generalmente todas las actividades se desarrollaran con éxito.

Debido a que el Prácticum I y II acontecieron previamente a la realización de esta asignatura por razones organizativas de difícil solución, se asume que el estudiante no tendrá oportunidad de probar el uso de la música durante su enseñanza, ya que en el Prácticum III se espera una práctica en función de la Mención elegida por el alumno. De este modo, todo aquél que no elija una Mención en Educación Musical no está obligado a poner en práctica competencias musicales, y en caso de que alguno tuviera el interés, no está el profesor universitario ni el colegio obligados a dar retroalimentación de la actividad o de la estrategia implementada, sino de la labor del alumno de buscar apoyo, así como en la bondad del profesor de educación musical al que se le solicite de brindar retroalimentación.

¿Preparados para usar la música en su enseñanza? Daniel, Rosario, Bernardo, María y Teo muestran que al término de la asignatura siguen teniendo preocupaciones comunes, que valoran no haber adquirido: ¿qué es lo que como

maestro generalista tengo que enseñar en música?, ¿cómo utilizar la música como un recurso didáctico para enseñar otras asignaturas?, ¿qué es lo que deben enseñar en música en cada grado escolar? (planteamientos que fueron recurrentes en su discurso a través de las entrevistas). Dichas preguntas parecen desencajar al hablar de maestros generalistas, pues de acuerdo con la legislación está claro que no se espera que ellos den clases de música. Sin embargo, dichos auto-cuestionamientos muestran que los cinco estudiantes se sentían con el deber de emplear la música y aunque vivenciaron distintas prácticas musicales, terminaron desorientados en cuanto a cuándo utilizarlas, sin tener claro cuál debía ser su rol frente a su implementación en la escuela primaria.

Por su parte, los profesores de la asignatura, aunque no se sintieron satisfechos con el tiempo que tuvieron disponible para el desarrollo de los contenidos y la profundidad a la que pudieron llevar los aprendizajes, se sintieron satisfechos con haber sembrado la semilla, el interés por la educación musical. Pero ¿es suficiente con solo despertar el interés?, ¿otorga la única clase en el currículo generalista, además de recursos didácticos, los principios para utilizar la música en la escuela?

A mi modo de ver para que el tiempo sea más efectivo, habría que definir justamente la prioridades de esta única asignatura en música para el maestro generalista, en función del tiempo disponible y las imponderables para la formación musical de los niños en Europa, en España y en Granada, ya que como muestran los resultados es un tema sin resolver en la realidad práctica de la implementación de la asignatura.

La Mención en Educación Musical: de encuentros y desencuentros

La Mención fue un momento muy esperado por María y Teo, quienes ante la desaparición de la Diplomatura en Educación Musical, no les quedó opción que optar por el Grado en Educación Primaria, y esperar hasta el cuarto año para finalmente tener la opción de elegir este itinerario de especialización que implicó el curso de cuatro asignaturas: Educación Vocal y Práctica Coral, Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela, Audición Musical en la Escuela y Recursos Musicales en la Escuela. Durante este acompañamiento de su travesía, encontré aspectos de encuentro y otros desencuentros que deben ser valorados para la optimización del tiempo asignado a este itinerario y sus alcances.

a) ¿Cuáles son las competencias en las que los profesores hicieron énfasis en la implementación de la asignatura a través del discurso, las actividades o incluso las llamadas de atención? Se evidenció que la memorización sobre todo en las asignaturas de Educación Vocal y Práctica Coral y Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela se solicitó con insistencia, al igual que el dominio armónico y la dirección. En el caso de Recursos Musicales en la Escuela y Audición Musical en el Aula, se hizo más énfasis en la identificación auditiva para el reconocimiento del paisaje sonoro, las cualidades del sonido, así como para la transcripción de las canciones aprendidas durante las actividades, solicitada en algunos casos a través de las guías de trabajo en los seminarios. La memorización también fue requerida pero se introdujo de un modo lúdico, al ser necesaria para el desarrollo de actividades basadas en secuencias rítmicas, cánones, melodías, etc. era parte del juego musical. En Recursos Musicales en la Escuela se hizo énfasis en la elaboración y edición de partituras, siendo que se le dedicó todo el seminario de la asignatura.

En las actividades complementarias e interdisciplinarias se fomentó la práctica de conjunto en diferentes variaciones: ensamble, coral, escenográfico, técnico, etc. Todas estas competencias se consideran pertinentes para la labor como profesor de música, pese a ello, la heterogeneidad en los conocimientos musicales que los estudiantes poseen de dichas competencias al inicio de la Mención, así como sus experiencias musicales, son importantes para dar la dirección pertinente al currículo de cada una de las asignaturas especialmente en cuanto a “enseñar a enseñar música”. Pese a esta importancia, la UGR no permite una prueba de entrada o algún otro criterio para el ingreso a los estudios de la Mención en Educación Musical que asegure al menos, una alfabetización musical básica.

b) Los métodos activos de educación musical son los más empleados por los profesores para el desarrollo de los contenidos, siendo la asignatura de Recursos Musicales en la Escuela en la que se encontró un mayor énfasis, al ser estos métodos el principal fundamento de la dinámica de trabajo. En el resto de las asignaturas, también estuvo presente, pese a su vivenciación se identificaron discrepancias en los estudiantes de la Mención sobre el conocimiento de estos métodos, no habiendo evidencias suficientes de que los estudiantes hayan identificado que los profesores basaban sus prácticas en estos métodos y que tengan con claridad la propuesta de cada uno.

Al respecto, también se encontró coincidencias y repeticiones de estrategias basadas en uno o en varios métodos activos en las clases de la asignatura de Educación Musical, estas coincidencias se revisan en la discusión de este capítulo y se sugieren como punto de partida para reflexionar sobre la articulación de la asignatura de Educación Musical y las asignaturas de la Mención en Educación

Musical, en aras de no repetir las actividades o contenidos sino en todo caso cambiar el nivel de aprendizaje o procurar la mejora competencial, determinando la articulación entre las partes y no dejándola al azar de la implementación práctica de la libre cátedra.

Por otra parte, fue revelador que los estudiantes en sus expresiones se refirieran a ellos mismos como “niños” y que incluso se expresaran de sus compañeros en los mismos términos al hablar de las actividades que se desarrollaron en el aula, en su mayoría vinculadas a actividades o procesos derivados de los métodos activos. Este es un tema que va evolucionando desde la asignatura de Educación Musical hasta la Mención en la que finalmente se discute sobre si ¿es negativo una actitud infantil en los estudiantes? Concluyendo que muchas veces cuando somos profesores de música en la escuela tenemos que actuar como un niño más y emocionarnos tanto como ellos en las actividades, y esa empatía tiene que estar siempre presente para motivar a los alumnos; pero no se puede perder de vista el propósito pedagógico de las actividades que desarrollamos y es allí cuando tenemos que reflexionar como docentes. Entonces al desarrollar una enseñanza basada en las metodologías activas musicales debemos ser conscientes del comportamiento o la conducta infantil que genera en los estudiantes, no importa la edad que tengan, y prever las estrategias necesarias para ayudar a los estudiantes a cambiar de rol y asumir el que les corresponde.

c) Los modelos pedagógicos ejercidos en la práctica por parte de los profesores permiten reflexionar sobre lo que los alumnos indirectamente a través de la observación de su desempeño están infiriendo sobre el ejercicio docente; así como, los conflictos que acontecieron a raíz de un contraste en el entendimiento del rol del alumno en la construcción de su aprendizaje como consecuencia de los modelos ejercidos, conflicto que se observó en el desarrollo de la actividad colaborativa del Concierto Didáctico entre los profesores de la Mención, cuya diferencia en el modo de concebir la responsabilidad del alumno y su rol como profesor (guía vs. apoyo) dio como resultado el acercamiento de uno (Pedraza) y el distanciamiento del otro (Arteaga), posicionamientos de rol en los que no se logró un equilibrio por la falta de diálogo de los profesores sobre cuestiones críticas que estaban aconteciendo en el desarrollo de la actividad, como por ejemplo: que independientemente de los modelos pedagógicos ejercidos, era relevante llegar a acuerdos en cuanto al tipo de acompañamiento que debían brindar a los estudiantes, las responsabilidades concretas de cada uno en el proceso y los mecanismos de comunicación individual y conjunta con los alumnos (tutoría, reuniones, whatsapp, email u otros), así como en los criterios de evaluación individual como los correspondientes a una coevaluación.

d) Prioridades en las actividades complementarias e interdisciplinarias: ¿cómo encontrar un equilibrio entre los fines pedagógicos y los musicales? Dos

actividades se desarrollaron en el tiempo de la Mención: la Grabación Coral y el Concierto Didáctico, la primera organizada a partir de la asignatura de Educación Vocal y Práctica Coral, y la segunda a través de la asignatura de Recursos Musicales en la Escuela en colaboración interdisciplinar con las otras tres asignaturas restantes.

En la Grabación Coral se evidenció como principal conflicto el tema de la calidad técnica por encima de la inclusión de las personas con desventajas musicales, ya sea por esfuerzo personal, por problemas de la voz o por el devenir musical, cuyo repertorio de grabación se ceñía a composiciones corales de autores españoles, franceses o ingleses, de las cuales parecía imposible concebir que se realizase algún tipo de adaptación para responder a las características del grupo. El dilema del conflicto que se presentó en el entorno de una Mención universitaria puede inclinarse con más peso hacia la prioridad de la calidad musical, pero se reveló que la mayoría de los estudiantes asumen que esto mismo debe priorizarse en la escuela primaria, lo cual podría ser discutido a la luz de un discurso inclusivo que además ha ido cobrando mayor fuerza en el ámbito de la educación en España.

El concierto didáctico, fue una actividad más compleja en cuanto implicaba la coordinación de ambos profesores desde las cuatro asignaturas y cuyo principal resultado dependió del trabajo creativo y colaborativo de los estudiantes, por lo cual permitió ver con claridad el aporte de cada alumno desde su devenir musical, dándole un papel no solo activo sino protagónico, que revelaba las implicaciones paradigmáticas que se ponían en juego cuando los alumnos se enfrentaban a la toma de decisiones. Desafortunadamente, por cuestiones de tiempo no fue posible abordar el tema con la complejidad que se tenía contemplada en cuanto a: el devenir de la trama de la historia, la música que se eligió por cada grupo de trabajo, la agrupación de éstos de acuerdo a los intereses musicales y el posicionamiento de los estudiantes respecto a conceptos como ruido, silencio, géneros musicales, etc.

Debido a la complejidad y a la premura del tiempo límite para el depósito del presente documento, decidí darle prioridad al que consideré el dilema principal en la implementación: la desconexión entre las partes, a razón de que tuvo distintas implicaciones en el proceso formativo, encontrándose principalmente que los modelos pedagógicos ejercidos por los profesores y su relación con la expectativa de desempeño de los estudiantes y del papel del profesor, dificultaron el diálogo entre los participantes para promover una práctica más comprensiva de los fines o propósitos de la actividad complementaria y su acompañamiento.

También se aborda que otros aspectos como la tecnología pudieron ser rescatados, por ejemplo, para la edición de partituras, el trabajo coral, así como

otros recursos musicales. Así mismo, el desarrollo del Concierto Didáctico también pudo ser un punto de partida, para abordar el tema sobre cómo rescatar la música en la escuela desde proyectos interdisciplinarios como los propuestos por Bresler (1996) y Barret (2008).

Abstract

The implementation of the Bologna Plan in Spain

In 1999 Spain signed the Bologna Plan. The purpose was the unification and leveling of all degrees and curricula in the European Union. The top European heads of education, including Spain, made a very important joint statement with six main challenges:

- The adoption of an understandable and comparable flexible system of qualifications to promote job opportunities to students and greater international competitiveness of the European higher education system.
- Adoption of system of cycles. The degree in the first cycle will provide the qualification to enter the European labor market. The second cycle in obtain a doctorate degree.
- The implementation of a European Credit Transfer System (ECTS) to promote greater mobility among students. These credits could be obtained outside the higher education system. For example, in the context of lifelong learning, always they have the recognition by the universities concerned.
- Promotion of mobility, removing barriers for the effective exercise of the right to free movement.
- Promotion of European cooperation in quality assurance, developing comparable criteria and methodologies.
- Promoting the necessary European dimension in higher education, especially in curriculum development, cooperation between the institutions, mobility programs and integrated curricula, training and research programs.

In accordance with these agreements, in 2007, changes were announced in the degrees and university curricula. One of them was the replace of the Diploma in Primary Education, imparted in the country since 1990, for the Degree in Primary Education. The curriculum was extending from three to four years and a

priority of the basic apprenticeships and the period of practices was evident. These modifications also caused the disappearance of the Diplomas of Music Education, Foreign Languages, Special Education and Hearing and Language, now offered as Majors (specialization itineraries) within the Degree.

Román and Cano (2008) exposed that these changes was favored by the constant struggle of the trade unions of teachers, called at that time Colleges of Teacher Training for Basic General Education. Which since the end of the nineties have been pushing to achieve “the Degree for the Teaching”, motto under the movement began. Román (2006) also states that the current proposals in Primary Education can be seen as the payment of a "historical debt" referring to the decline in the training of teachers during the Franco period in Spain.

The Degree in Primary Education of the University of Granada (UGR) was approved in 2010 by the National Agency for the Evaluation of Quality and Accreditation. The implementation of this curriculum began in the 2010-2011 academic year in three faculties: Faculty of Education Sciences of Granada, Faculty of Education and Humanities of Ceuta, Faculty of Education and Humanities of Melilla; and in the attached center College of Teaching of the Immaculate Conception of Granada. Adapted to the particularities of each of the four centers in terms of optativity, academic staff, material resources and services. Each university made a different interpretation of the main laws that underpin the degrees. Therefore, the curriculum development has been unequal and the pretention of “convergence” with the Bologna Plan, not occurred in Spanish universities (Oriol de Alarcón, 2012).

Under this guideline, the distribution of the curriculum in ECTS credits by type of subject for the teaching degrees made up as follows:

Table 1. Summary of subjects and distribution in ECTS credits

Type of subject	Credits
Basic training	60
Compulsory	100
Optional	30
External practices	44
Degree Report	6
Total credits	240

This distribution responds to the requirements established for the verification of the official university degrees of the ORDEN ECI/3857/2007 and the autonomous norm that establishes that 75% of the credits must be common to all the Andalusian universities.

The training of music teachers in Spain

In Spain before the General Organic Law of the Educational System (LOGSE acronym in Spanish), the music lacked a clear pedagogical proposal. In the Colleges of Teaching, the subject of music remained latent in the curricula, a swing in the disposition of the diverse reforms. In primary schools was a general lacking of music specialists. Teaching was subordinated to the goodwill or fondness of some teachers to teach songs of popular, patriotic or religious nature (Díaz, 2005, Oriol de Alarcón, 2005 and Botella, 2012).

The little relevance that Spain showed for the musical education in the school during this period, contrasted with the actions of other western and Anglo-Saxon countries. They began to innovate in active methodologies for the musical education like Dalcroze, Kodaly, Orff and James Mursell. These trends spread rapidly across Europe and began to be implemented in schools. According to Oriol de Alarcón (2012), only Catalonia joined to this movement of musical updating for the school.

Secondly, the LOGSE published on October 3, 1990, was an important step in the recognition of the need of specialized teachers in music education to teach music in primary school. The Specialty of Teacher in Music Education was implemented and the staff of public schools offered the position of Specialist Teacher in Music Education.

The provisions of the LOGSE were made tangible in the UGR with the Royal Decree of August 24, 1994. In response, the curriculum of Teacher in Music Education was made public with a total of 190 credits. In the musical aspect, the criticism was that it had only 48 specific obligatory credits of music, not counting the practicum. Giving freedom to students to choose the subjects they consider the most convenient. The risk was those inadequate decisions would end in formative deficiencies (Ortiz, 1999).

Third, in the Organic Law on Quality of Education of December 23, 2002, the emphasis was on the evaluation of curricula. In the case of the UGR, the results of this evaluation were public in October 2002. The Vicerrector of Planning, Quality and Teacher Evaluation of the UGR sent the departments involved the report of evaluation of the Diploma of Teacher in Music Education.

The weak points presented in the report were: the high number of people per group; that more than two thirds of the students of second and third had

pending subjects; the little consideration that some subjects obtained; the disparity of qualification between related subjects indicating a clear lack of coordination between teachers of continuous subjects, causing disarticulation in the contents; and the scarce use of tutorials (Reyes, 2005).

Other evaluations exposed the need to establish a specific access test in order students not be disparate. The preparation of music teachers in three years without sufficient previous musical knowledge is conceived as something almost impossible, "lost time" in musical literacy (Martín, 1995, Calvo, 1998, Cateura, 1992, Ortiz, 2000, Pliego, 2002 and Vilar, 2003).

Aróstegui (2011) in his evaluation noted that the critical issues identified illustrate general problems in music curricula, such as: an emphasis on the technical-practical concept of the curriculum, priority in musical contents and a training of the student as generalist and specialist, the last with a greater weight.

In the current Degree of Primary Teacher of the Bologna Plan, the curriculum of the Diploma of teacher in Music Education was reduced to a Major of 30 ECTS of the 240 ETCS within the Degree in Primary Education. This represents 15% of the total academic load. In legislative terms, the new Degree represents a setback from the specialties until the LOCE.

2010 marked a significant change in the training of primary teachers. Two years after the implementation of the new Degree in Primary Education in the Faculty of Education of the UGR not yet carried out studies that provide information on the educational, teaching and administrative consequences involved in their development. Also the perceptions or expectations that were being generated around them.

Therefore, the development of the present research provides a reflection about the modifications made to the curriculum. Do these suppose an improvement in the musical formation of primary teachers? At the same time the research results allows illustrate what is happening in its implementation. The information presented can be useful to modify, take actions and implement strategies in a short time, in order to improve the formation of the teachers of Primary Education in UGR. Therefore, the results of the research should be useful to the Quality Assurance Commission.

General objectives

With these purposes, after a reflection in long list of research questions, consider three main objectives of the present study:

1. Evaluate from a qualitative perspective the Degree in Primary Education to determine the needs in its implementation and how they are being perceived, contextualized and attended by the different subjects involved.
2. Evaluate the only compulsory subject of Music Education to determine its consequences in the musical formation of the generalist teacher.
3. Evaluate the itinerary of the Major in Music to determine its consequences in the training of the primary teacher of music.

Methodology

An instrumental case study (Stake, 1995) was developed. This is useful when exist a paradoxical situation and is necessary a general understanding of a particular case. This give a special interest to the different perspectives of value of the subjects to judge the merit, in this case, of the curriculum for the musical training of the students teaching in the new Degree. Case study provides detailed and authentic balances of the phenomenon in its context. Also provide details of the facts and the complexity of the interrelationship within a delimited analysis framework. It gives the reader the possibility of tracking the curriculum development process, the pedagogy implementation and evaluation (Adelman & Kemp, 1992).

This research is qualitative because gives priority to the understanding of actions, behaviors and perceptions according to their own context (Bryman, 1988). It imply routine and problematic memories in the experience of individuals and the use of various empirical materials –such as the case study– which define the meaning of these memories (Denzin & Lincoln, 1995).

In this way, the case is constructed from the experience of Rosario, Daniel, Bernardo, María and Teo, five students (sub-cases) of the first promotion of the curriculum (2010-2014) of the Primary Teacher Degree.

I carry out direct observation of three different moments of the curricula: the practicum, the development of the subjects of the third year and the itinerary of the Major in Music in the fourth year. In addition, I did in-depth interviews with the participants and key informants at the different moments observed. Also, I did a comprehensive review of different documents: curriculum, teaching guides, assignments, electronic platforms, works materials, among others.

Data from the different sources of information were then examined, coded (Flick, 2009) and triangulated (Flick, 2015; Adelman & Kemp, 1992) using the qualitative data analysis software Nvivo (version 11). This tool help me to organize, classify and encode information from the various sources of information. In parallel, I had reflective discussions with Robert Stake during my research stay at the University of Illinois. This work allowed me to identify six general critical issues (Stake, 2010) in the implementation of the new Degree: A) the purpose of the practical; B) the postponement of specialization; C) the priorities in the curriculum; D) the implications of research in university teaching; E) the disconnections of the parts, f) the child role of the student. Also three specific issues of the Mention in Music: g) the minimization of the music; H) the origin of differences in the music curriculum; I) social justice and inclusion in music education.

These critical issues intercepted the moments observed in the Degree, causing tensions in its implementation. Additionally, these issues gave rise to other critical issues specific to each of the three moments observed. In response to these findings I decide structure the document around this moments of the Degree.

Conclusions

The realities of the practicum

The first moment observed of the Degree in Primary Education of the UGR was the practicum, which is discussed in the third chapter with its different

nuances. For the purposes of this summary I mention the main conclusions regarding: the contrasts in the purposes of the practicum and the role of art in the school "Jesús el Nazareno".

The contrasts in the purposes of Practicum

The Faculty of Education Sciences of the UGR establishes in the document "Regulations on external practices or practicum" as purposes of this time of formation:

- Know the institution, space, projects, official documents and legislation, educational programs and the team of professionals.
- Participate in an active, committed and coherent way with the code of ethics and the work dynamics of the center where the practicum is developed.
- Reflect on professional practice.
- Recognize in the field of practice the knowledge learned in the different subjects.
- Stimulate the development of the general and specific competences of each Degree.

In this same document is declared that "practicum is undoubtedly the most complex subject but also the most complete of the training that the students receive in their studies of Degree. In addition to laying the groundwork for understanding the importance of the relationship between theory and practice"(p.1). Also is declared "this subject requires a collaborative model by requiring the participation of the Faculty and the Centers of practice, which gives it a complex organization and management" (p.1). Declarations that are contrasted in the third chapter with the contexts of the practicum participants, finding four main implications that must be rethought by the UGR:

A) There is a prevalence of a technical approach on the reflective models to face the future. Is prioritized as one of the purposes of the practicum relate theory and practice which according to various authors denote the prevalence of a traditional method or technical support in the training of teachers (Dewey, 1904; Zeichner, 1992; Le Cornu & Ewing, 2008; Le Cornu, 2010). This positioning encourages the student to learn to respond quickly to situations of class imitating essentially effective strategies modeled by the teacher (White & Forgasz, 2016).

This was the case of each participant where the "do" was determined by the pedagogical model exercised for each teacher. Imitation or practice was justified as an act of "respect" to the teaching and experience of the tutor. In other cases, as in the "Rosario" also was expressed an ideological congruence with the pedagogical model. To end, in the case of Rosario, Daniel and Bernardo was identified an acceptance and imitation of the charism by the inclusion of the school "Jesús el Nazareno".

The reproduction of the pedagogical models implied for the majority of the participating students a disappointment of expectations in the opportunities to experiment with their own styles of teaching in the classroom, reflected in phrases like "you realize that you cannot do everything you can imagine." For Loughran & Hamilton (2016) the practice modeled is not negative, but they emphasize is essential to overcome the simple imitation, for which Myers (2002) proposes: a feedback of the purposes, a scrutiny of the experiences, a pedagogical reasoning and an articulation of the practical knowledge.

In addition, Bourdieu & Passeron (1990) emphasize the importance of considering that when existing teaching practices are replicated, the needs of the classrooms of today are prioritized without regard to classrooms of the future. To this end, Loughran (2006) and Bretones (2013) recommend the implementation of a reflexive model with an emphasis on decision-making in the initial teacher training.

B) The evaluation of the practice was insignificant for the students, because despite the implementation of common evaluation criteria: an observation diary, a practical report and an online evaluation, these were used more as requirements than strategies of reflection or feedback of the student. Thus, the experiential information provided by the students in their observation diary was not used for their individual or group feedback.

The report of the practicum was aligning with the purposes of the practicum. Even then, was criticize for it requirement on organizational aspects above the pedagogical or experiential. Finally, regarding the online evaluation implemented since the Degree, the tutors agreed that basing this on a Likert scale was for them insignificant, because it did not allow them to provide qualitative information of the student.

C) Students consider that waiting until the third year to have their first contact with the school is too late for the purpose of confirming their vocation and assessing the usefulness of the subjects. They were agree that would be more meaningful a sequenced structure from the second year and in which the time investment will gradually increase. They valued that after this first contact with

the school the subjects acquired sense, allowing them to orient their study based on a real experience. They also suggested for improve the reflection and discussion of the topics addressed in the practicum seminars; organize the seminar groups according to the schools.

Teachers suggested that students pass through the three cycles of primary education in order to obtain a more general view of how the teaching changes when the age of the students increase. In the case of the students who practiced at the school "Jesús el Nazareno", an inclusive model of practicum was identify (Hallman, 2012).

D) The distancing of the UGR and the school. The teachers of the school are the ones who most demand the distancing from the university. They exposed a lack of interest of the UGR professors to inform and dialogue with them on fundamental aspects of the practicum: the purposes, the evaluation criteria, the process of training and the pedagogic support for the future teacher. School teachers also indicated "there is no feedback from the work done with the student". They object that university teachers need to act in recognition that student training is a cooperative work. This illustrates tutors more as gurus and less as empathic guides as should occur, according to Collins (2007).

Finally, school teachers considered that the platform implemented for the evaluation of students distances them form the university tutors, minimizing communication to the evaluation criteria. This is contrary to the benefits that Mazoue (1999) and Mayer (2002) advocate on the use of technology to promote more fluid communication between the parts. In response, teachers expressed their willingness to go to university to promote a rapprochement between them; they also proposed to invite different primary teachers to seminars to discuss their teaching experiences in the school. Other aspects they indicated that denoted the lack of dialogue between the institutions are: the determination of the practicum periods and the student assignment.

Artistic activity: Dynamizing teaching or wasting time?

During the fieldwork we had the opportunity to observe the practice of three students: Rosario, Daniel and Bernardo in the school "Jesús el Nazareno". Educative inclusion was its mission as a center. The theater was a special strategy of the school for the practice of inclusion. Therefore, theater was an

interdisciplinary activity in the curriculum started from the beginning of the school year. This aim required the collaboration between: administrators, parents, psychopedagogy department, music teacher, parents, family, children and even UGR students were helpful.

In this particular school case, I identified a relationship between the didactic models in which UGR students were being taught and the role of artistic activity, mainly finding that:

A) Students tend to assume the same predispositions of their tutors in relation to the activity of the theater, determined in turn by the pedagogical models exercised. In this way, the models in which the use of the imagination (Rosario) and reflection (Daniel) predominated, theater was a dynamizer of the teaching. In contrast, in the traditional model (Bernardo) was difficult to harmonize the theater activity, since the children saw in it a moment in which they could make explode their contained energy.

B) The theater as an inclusion strategy has become a necessity, an imperative in the curriculum. School prioritized the educational and inclusive results of theater rather than their aesthetic standards, which is congruent with the approaches of Vigostky (1986) about the role of art in school.

C) Finally, the legislation of primary education in Spain prioritizes music and visual arts in the practical implementation of the curriculum, however in the case of the school "Jesús el Nazareno" the theater allows to unite experience of other artistic activities: music, dance and plastic arts. This reality coincides with the proposals of Barret (2008) and Bresler (2011) on the possibilities and benefits of interdisciplinary projects through art.

The subject of Music Education: priorities and omissions

Each sub-case studied and each class of Music Education observed, allows to see, in their respective contexts: 1) the disparity of musical priorities in the practical implementation of the contents; 2) the lack of a dialogue between teachers to make decisions that help improve the results in the given conditions; 3) the absence of dialogue also extends to the relationship with the students, because their expectations, concerns, previous predispositions in the musical

experience and disposition towards the use of music in their future teaching exercise are not explored.

Through the description of the sub-cases, it becomes evident the free professorship of teachers as well as the different priorities in the development of the subject. Being the singing, the competence of which is not ignored in the formation of the generalist teachers, which in the literature has been already strengthened as a basic element to be the first musical instrument of the teacher (Cuadrado & Rusinek, 2016) and the most affordable resource for the musical learning of the child in the school environment (Jurado, 1993). Also, all teachers emphasized “the discrimination of sound parameters” and “musical elements”. On the contrary, the subject-matter of “research in music education” had the most disagreed with its relevance for the purposes of the subject, while the development of other contents was less homogeneous among teachers.

But why is there such a disparity in the priorities of teachers, when it is assumed that the teaching guide should have been worked out together with the consent of all? The structure of Practicum II undoubtedly affected the available time of the second semester of the third year subjects, acting as a limiting factor, pressing teachers to make decisions to prioritize the most relevant subject-matters and lighten the dynamics of work. But, in the face of this situation, there was a lack of formal dialogue between teachers to discuss and make academic decisions about possible modifications, such as the appropriateness of content on “educational research” and the difficulties faced by the challenge of time in the implementation.

Therefore, the preparation of the teaching guide was an administrative process to face the need to prepare an official document, rather than a space or process to dialogue as a group on the implementation of the only subject of music education and the achievement of their skills. Thus, the priorities of teachers were individual decisions based on personal professional experience.

In all three groups, emphasis was also placed on a practical and critical curriculum. Although, there was a dialogue and feedback absence, evidencing the lack of effective strategies to generate the student's reflective thinking. In this regard, Hatton & Smith (1995) point out the necessity to create opportunities to establish appropriate conditions of support to promote different types of reflection. They assume it, as the result of a formative process in which it is necessary to promote the interaction of different agents through a reflexive dialogue (Zeichner, 1993). In addition, reflective processes allows identify the links between theory and practice (Schön, 1992; Rusell, 2005; Imbernón, 2007; Zabalza, 2007), and also apply appropriate solutions to the problems generated during educational praxis (Perrenoud, 2004).

In the musical field, Dogani (2008) found that reflection was useful tool to help generalist teachers to teach music, helping to confront their fears implementing musical activities and facilitating to incorporate theory. However, in the observed classes of the subject, the strict and unidirectional fulfillment of the teacher-student roles was identified. The student never experienced in the classroom be a teacher, give a instruction, direct a dynamic, or test a strategy devised by him. The future teacher was always who sang, imitated a sound, imitated a rhythmic sequence, followed an instruction and danced; always guided by the teacher, a specialist in music education. This resulted in generally all activities were successfully developed.

Practicum I and II happened prior to the realization of this subject, for organizational reasons difficult to solve. In consequence it is assumed that students will not have an opportunity to test the use of music during their teaching, since in Practicum III is expected a practice based on the Major chosen by the student. In this way, someone who does not choose a Major in Music Education is not obliged to put musical skills into practice. If a student has the interest, it is not the university professor nor the school obligated to give feedback of the musical strategy implemented. Would be the work of the student to seek support, as well as the goodness of the professor of music education who is asked to provide feedback.

Ready to use music in their teaching? Daniel, Rosario, Bernardo, Maria and Teo show that at the end of the course they continue to have common concerns, which they value not have acquired: What I have to teach about music as generalist teacher?, How to use music as a didactic resource to teach other subjects?, What I must teach about music in each grade? (approaches that were recurrent in their speech through the interviews). These questions could seem be disconnected with the profile of generalist teachers, because according to the legislation is clear that is not expected they teach music. However, these self-questions show that the five students felt the duty to use music to teach and although they experienced different musical practices, they ended up disoriented about when to use them, without having clear what should be their role in front of its implementation in the primary school.

The professors of the subject, although they were not satisfied with the time that they had available for the development of the subject-matters and the depth to which they could take the learning, they were satisfied with having seeded the seed, the interest for the musical education. But is it enough to just spark interest? Provide the only subject in music in the generalist teacher curriculum, in addition to teaching resources, the principles for using music in school?

In my view, for time to be more effective, it would be necessary to define precisely the priorities of this single subject in music for the generalist teacher, according to the available time and imponderables for the musical training of children in Europe, Spain and in Granada, since as the results show is an unresolved issue in the practical reality of the implementation of the subject.

The Major in Musical Education: meetings and disagreements

The Major was an awaited moment by Maria and Teo, who in the face of the disappearance of the Diploma in Music Education, had to opt for the Degree in Primary Education, and wait until the fourth year to finally have the option to choose the music specialization that involved the course of four subjects: Vocal Education and Choral Practice, Practice with Musical Instruments in the School, Musical Hearing in the School and Musical Resources in the School. During the accompaniment of their journey, I found aspects of encounter and other disagreements that must be valued for the optimization of the time allocated to this itinerary and its scope.

A) What are the competences that teachers emphasized in the implementation of the subject through speech, activities or even attention calls? It was evidenced that the memorization especially in the subjects of Vocal Education and Choral Practice and Practice with Musical Instruments in the School was solicited with insistence, as harmonic and direction skills. In the case of Musical Resources in the School and Musical Hearing in the School, more emphasis was placed on the aural identification for the recognition of the soundscape, the sound qualities, as well as for the transcription of the songs learned during the activities, requested in some cases through the “work guides” in the seminars. Memorization was also required, but was introduced in a playful way, because it was necessary for the development of activities based on rhythmic sequences, canons, melodies, etc. being part of the musical game. In Music Resources at the School emphasis was on the preparation and edition of scores. All seminars classes were dedicated to develop these skills with the program Finale.

B) The active methods of musical education are the most used by the teachers for the development of the contents. The subject of Music Resources in the School was in which a greater emphasis was found, these methods were the main foundation of the dynamics of work. In the rest of the subjects, active methods were also present. But, despite student experience, insufficient evidence

was found about students had identified the active methods used for the teachers in their teaching and a clearly understanding of each one.

In this respect, it was also found coincidences and repetitions of strategies based on one or several active methods in the classes of the subject of Music Education. These coincidences are reviewed in the discussion of this chapter and are suggested as a starting point to reflect on the articulation between the subject of Music Education and the subjects of the Major in Music Education. This is in order to consider not repeat the activities or contents, in any case change the level of learning or seek the competencies improvement, determining the articulation between the parts and not leaving it at random from the practical implementation of the free teaching.

Otherwise, it was revealing that students referred to themselves as "children" and also of their classmates. This occur when they was talking about the activities that took place in the classroom, mostly linked to activities or processes derived from the active methods. This is an issue that evolves from the subject of Music Education to the Major in which finally it is discussed if it is negative a childish attitude in the students? Concluding that many times when we are music teachers in school, we have to act as a child and get as excited as they do in the activities, empathy that has to be always present to motivate the students. Moreover, we cannot lose sight of the pedagogical purpose of the activities we develop, and it is in this moment when we have to reflect as teachers. Then, when we develop a teaching based on active music methodologies is important be aware of the childish behavior that generates this in students teachers, and anticipate the strategies needed to help them to change roles and assume which corresponds to them.

C) The pedagogical models practiced by the teachers allow to reflect on what the students indirectly through the observation of the teachers performance are deducing of the teaching? as well as the conflicts happened as a consequence of the opposite understandings of the role of the students in the construction of their learning, into the pedagogic model performed. For example, the conflict observed in the development of the collaborative activity of the Didactic Concert among the teachers of the Major. Where the difference in the way of conceiving the responsibility of the student and their roles as teachers (guide vs. support) resulted in the oncoming of one (Pedraza) and the distancing of the other (Arteaga). Role positions in which a balance was not reached because of the lack of dialogue on critical issues that were happening in the development of the activity: the relevance to agree the type of accompaniment that they should provide to students regardless of the pedagogical models performed, the responsibilities of each professor in the process and the mechanisms of communication (tutoring,

meetings, whatsapp, email or others), as well as in the individual evaluation criteria such as those corresponding to a co-evaluation.

D) Priorities in complementary and interdisciplinary activities: how to find a balance between pedagogical and musical goals? Two activities took place at the time of the Major: the “Coral Recording” and the “Didactic Concert”. The first, organized from the subject of Vocal Education and Choral Practice. The second through the subject of Music Resources in the School in interdisciplinary collaboration with the other three subjects.

In the Coral Recording, the main issue was the technical quality over the inclusion of people with musical disadvantages, either by personal effort, by problems of the voice or by the musical becoming. The repertoire of recording was tight to choral compositions of spanish, french or english authors; seemed impossible to conceive some type of adaptation of this repertoire to respond the characteristics of the group. The conflict dilemma presented, in the context of a university Major may lean more heavily towards the priority of musical quality. But the issue is on, that most students assume that this should be also prioritized in primary school, which could be discussed in the light of an inclusive discourse that has been gaining strength in the field of education in Spain.

The Didactic Concert was a more complex activity since it involved the coordination of both teachers of the Major and whose main result depended on the creative and collaborative work of the students. The Didactic Concert allowed to see with clarity the contribution of each student, determined from their music background. Also, gave them a role not only active also as a main character, reveling the paradigmatic implications that were put in play when the students faced the decision-making. Unfortunately, because time, it was not possible to approach the topic with the complexity contemplated in regard to: the background of the plot of the screenplay, the music chosen by each group, the grouping of these according to their musical preferences and the positioning of the students about concepts such as noise, silence, musical genres, etc.

Due to the complexity and the urgency of the time limit for the deposit of this document, I decided to give priority to what I considered the main dilemma in implementation: the disconnection between the parts, in order of their different implications in the training process. I found that the pedagogical models performed by the teachers and their relationship with the expectation of student performance and the role of the teacher, resulted in difficulties to engage in a more comprehensive practice of the purposes of the complementary activity and its accompaniment.

It is also addressed that other aspects such as technology could be rescued, for example, for editing scores, choral work, as well as other musical resources. Also, the development of the Didactic Concert could be a starting point to address the issue of how to rescue music in school from interdisciplinary projects, such as those proposed by Bresler (1996) and Barret (2008).

Capítulo 1. Introducción

1. 1. Apuntes biográficos: Desde México hasta Granada

No sabía mucho de Granada al llegar, pero a modo de obstinato musical resonaba en mi mente el inicio de aquella canción de Agustín Lara “Granada tierra soñada por mí, mi cantar se vuelve gitano cuando es para ti...” que mi abuelita tenía dentro de su mezclado repertorio de canciones de cuna, acumulado durante los años que cantaba y tocaba la guitarra en el trío “Las Rosas” formado por su hermana mayor. Repertorio que utilizaba para adormecernos a mi hermana y a mí, hasta nuestros 7 u 8 años, tal vez más. A sus 83 años mi abuelita sigue siendo una aficionada del canto, la guitarra y la música, y aunque ya no puede retener información nueva, no olvida cantar su variado repertorio de canciones. Gracias a ella, crecí en un entorno medianamente musical y mi interés por la música asumo surgió de allí.

En lo personal, adquirir un conocimiento musical formal en un tiempo en que la tecnología y el internet aún eran incipientes, además de vivir en un municipio a dos horas de distancia de la Capital, fue un tanto azaroso y poco estructurado. Mi punto de partida fue Valladolid, segunda ciudad del Estado de Yucatán, ubicada al sureste de la República, con aproximadamente 48.973 habitantes en comparación con Mérida la capital del estado con 777.615. Pese a su status de ciudad, sostiene muchas limitaciones en cuanto a educación musical pues aún hoy en día la actividad musical en Valladolid carece de una estructura curricular formal que permita una educación articulada a largo plazo.

Dentro de los esfuerzos esporádicos del Ayuntamiento de dotar de oportunidades de formación musical a la comuna, se apertura el Coro de Niños de la Ciudad, en el cual participé en su efímera duración de un año (proyecto que fue cancelado y hasta el día de hoy nunca se retomó). Contagiada del entusiasmo por la música en la experiencia coral quise aprender un instrumento musical, pero en aquéllos días la guitarra era el único instrumento que se ofertaba de manera

gratuita por parte de los servicios culturales del Ayuntamiento y no llamaba mi atención –hoy me arrepiento de no haber tomado esos estudios, pero en ese momento no pensaba en los beneficios sino en el disfrute–. Fue hasta mis trece años que finalmente se ofertó un taller de saxofón al que me inscribí de inmediato, pues me encantó la amplitud de su sonido y lo poco común que me parecía –recuerdo me sentía muy emocionada–.

Mi profesor provenía de una comunidad rural cercana a Valladolid, cuya formación musical adquirió a través del programa federal de Misiones Culturales (escuelas rurales ambulantes, consideradas como el germen de la obra cultural que se realizaría en todo el país a partir de 1923 en la etapa posrevolucionaria). La música fue un elemento importante dentro de las misiones, considerándose un método de recopilación de la música popular y local, así como fundamental para la castellanización de los indios a través de canciones, piezas musicales y el hacer de la banda de música que generalmente era conformada durante su estancia en la comunidad (Alonso, 2008). Con este antecedente mi formación versó sobre la misma línea, una alfabetización musical a través de la música popular.

Mi profesor me enseñó los aspectos técnicos del saxofón y posteriormente de la flauta travesera. Después de aprender esto, la enseñanza consistió prácticamente en un mecanismo de pregunta y respuesta, es decir, se limitaba a enseñarme lo que yo preguntaba. Inferí que no por mala voluntad, porque siempre sentí su aprecio y la cordialidad en la relación maestro-alumno, sino por sus propias limitaciones teóricas en la transmisión del conocimiento musical. De este modo, me encontraba limitada a la benevolencia de la enseñanza azarosa de mi profesor –pese a que fui su única alumna permanente, en la exigua demanda de alumnos que tenía– y a las preguntas que me surgieran con base a las escasas referencias musicales que tenía (algunas de ellas tomadas de mis estudios en la asignatura de música en la escuela secundaria).

Durante estos años, tenía la sensación latente que me estaba perdiendo una masa importante de conocimientos, pues ocasionalmente se organizaban recitales exclusivamente de piano, guitarra o grupos corales, en los que escuchaba obras de Mozart, Rachmaninoff, Liszt, Manuel M. Ponce, entre otros, y me preguntaba ¿si para mi instrumento había “esa música”? No recuerdo si algún día llegué a preguntarle al profesor, pero sí recuerdo aquella sensación de no encontrar el modo de enterarme de aquello que desconocía. En esta condición permanecí hasta los 17 años que entré a la universidad pública, cuando el modo en que concebía la música dio un gran giro.

Antes de decidir estudiar educación, me di la oportunidad de pensar que podría existir la posibilidad de dedicarme profesionalmente a la música, pero mis opciones más cercanas estaban a aproximadamente 1.450 kilómetros de distancia,

en el Conservatorio de México o el de Xalapa. La respuesta de mi madre ante el planteamiento fue un no rotundo –a mi edad y como mujer no me apoyaría para alejarme tanto de casa–. La respuesta no me sorprendió, me era sensato entender sus argumentos, a la vez que dentro de mí reconocía que esos conocimientos musicales que presentía desconocer me generaban inseguridad, y por ende, no me fue difícil sucumbir.

En la negociación con mi madre acordamos que podía elegir cualquier otra carrera universitaria, y a cambio, me apoyaría económicamente en mis estudios de música en Mérida. Afortunadamente pasé el examen de ingreso a la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y con ello me trasladaba a vivir a Mérida en el año 2003. Momento en que el grado académico más alto en el Estado de Yucatán era como técnico en el instrumento musical elegido, otorgado por el Centro de Música del Estado “José Jacinto Cuevas” (CEMUS) (fue hasta 2004 que se abrió la Escuela Superior de Artes de Yucatán con lo cual se ofertaba por primera vez en el Estado una titulación en música como instrumentista). Debido a que solo se permitía cursar los estudios con un instrumento musical, me decidí hacer el examen de selección con la flauta travesera –simplemente por que me gustaba más que el saxofón, sin imaginar lo que académicamente representaba–.

Mi aceptación al CEMUS fue mi pase para conectarme y descubrir el mundo musical –así lo he valorado en retrospectiva–. Muy probablemente sin todas las experiencias que tuve a partir de allí, me hubiera quedado con ese deseo o esa frustración de “descubrir lo que desconocía”. Al principio, quitarme la venda de los ojos fue muy desalentador, me sentía decepcionada al comparar la teoría musical que sabían mis compañeros con la que yo tenía, me lamentaba principalmente por los años perdidos sin haber estudiado formalmente solfeo y armonía; pero estas confrontaciones emocionales me permitieron identificar los retos de mi educación musical y las desventajas musicales de no vivir en la ciudad.

En esta etapa, tres aspectos valoro me ayudaron a sobreponerme musicalmente, primero que nada, el compañerismo, pues siempre encontré en el CEMUS a un buen samaritano que me ayudara a estudiar mis ejercicios o a resolver mis múltiples dudas; este acompañamiento y aprendizaje colaborativo se intensificó a partir de la creación de la Orquesta Juvenil, que sería el segundo aspecto y el más importante, ligando sin duda mi persona a la música; tercero, mis profesores de instrumento y directores de distintas agrupaciones que siempre me motivaron a seguir adelante, en su mayoría gente sensible enamorada de su trabajo.

Respecto a la Orquesta Juvenil, debo decir en principio que fue iniciativa de un grupo de jóvenes, muchos de ellos compañeros míos en el CEMUS, por tanto a

las pocas semanas me involucré, convirtiéndose en una experiencia que yo pensaría nos cambió la vida a muchos de nosotros, principalmente porque éramos quienes gestionábamos todas las actividades fuera y dentro de la agrupación, ya que el gobierno nos daba lo básico para subsistir como el sueldo del director, el espacio y el mobiliario para los ensayos de orquesta. Así que, había chicos que editaban las partituras para hacer adaptaciones o arreglos, otros que ayudaban con el montaje del mobiliario para los ensayos, a dirigir los ensayos de seccionales, etc. Éramos jóvenes ávidos por aprender y con aquél deseo juvenil de ser mejores.

Pocos meses después me uní también a la Banda Juvenil, una agrupación totalmente consolidada y a la que solo teníamos que ir a tocar pero que también era muy motivante. Ambas agrupaciones me permitieron ser más sensible a los contrastes en el repertorio, el trabajo en equipo, el “gusto” del público, dificultades de cada instrumento e importancia de cada uno en la agrupación, etc.

Años más tarde la creación de la Orquesta Juvenil, abriría paso a la implementación de un programa basado en el “El Sistema” (Modelo Venezolano) al cual me llamaron como Coordinadora de Municipios, mi trabajo consistía en acompañar el desarrollo pedagógico de cada comunidad además de prever todos los aspectos técnicos para la realización de los conciertos en cada municipio y en la ciudad de Mérida. El mayor reto era el montaje de una orquesta de aproximadamente 150 niños y músicos, además de su movilización.

Esta labor la acompañé paralelamente con el trabajo de investigación para realizar mi tesis de maestría. Experiencia de la que viví y aprendí dos cosas, la primera que los niños de contextos vulnerables, especialmente los contextos con pobreza alimentaria y de patrimonio –pese a las muchas dificultades administrativas que se tuvieron en la implementación del programa– acogen la música con entusiasmo, pues la perciben como un motivo que le da sentido a su vida de niños. Cuando los niños expresaron después de dos años en el programa sus percepciones, sentimientos y reflexiones en las entrevistas me sentí conmovida de que pudieran transmitir mensajes tan profundos con su lenguaje infantil. También me sorprendí de las historias de los instructores –quiénes eran también mis compañeros o amigos–, algunos tenían historias parecidas a la mía pues también venían de municipios, pero ellos habían superado mejor los obstáculos de la desinformación o lejanía, habían pasado mayores peripecias para tener una educación musical pero se habían aferrado a este propósito. Sus historias me hicieron reflexionar más que la mía propia y ahí fue cuando me enamoré de la investigación cualitativa, de las historias y sus significados, de lo que puedes comprender y aprender de ellas, y lo motivantes que pueden llegar a ser.

La segunda es que la música transforma, no solo por ser de alta calidad –aunque tiene que haber siempre esta aspiración– sino también cuando se es

capaz de transmitir y propiciar el disfrute que hay en su práctica individual y grupal. Mis compañeros músicos, habían logrado “lo que eran” con esfuerzo y hasta donde el contexto y las oportunidades les habían permitido, pero para mí lo más significativo era descubrir que lo que más les motivaba era tener la oportunidad de compartir con aquéllos niños lo que la música significaba para ellos en ese momento. Desafortunadamente, así como una mayoría estaba favoreciendo los propósitos del “Sistema” yucateco, una sola con el poder necesario lo puede corromper, de este modo el programa se desvirtuó administrativamente por los intereses políticos del Director provocando que un 80% de la primera generación de instructores renunciara al término del segundo año. Todos los que renunciábamos concordábamos en que el programa desde la parte administrativa del Gobierno del Estado y Dirección, había demostrado tener intereses distintos a los que el modelo venezolano proponía. La toma de decisión grupal fue un gran dilema, pues por una parte permanecer representaba estar de acuerdo con aquéllos intereses políticos –rechazando que nuestra motivación y compromiso sea utilizado para un beneficio únicamente político– y por otra, irnos era dejar el trabajo tan satisfactorio que se había logrado en las comunidades. Pese a las posibles soluciones que se dieron, finalmente se decidió la renuncia. Cada instructor explicó sus razones personales a la comunidad, en algunos casos hubieron lágrimas y en otros, se mantuvieron los vínculos con sus alumnos.

Dos años más tarde evaluaba el programa coetáneo de Bandas Juveniles, a razón del proyecto corto de investigación del Doctorado, encontrando que los resultados en la parte musical y administrativa por parte del Gobierno del Estado eran similares que en el “Sistema” yucateco, la diferencia radicaba en que había prevalecido un liderazgo compartido y el Director de las Bandas estaba aliado con los intereses musicales y sociales del programa y no con los intereses políticos. El liderazgo compartido mostraba ser un aspecto que permitía hacer resistencia a los obstáculos e inestabilidades del programa, siendo que para los instructores el trabajo en las comunidades era una misión más que un trabajo. La labor del equipo de instructores se reflejaba en los conciertos, la calidad era adecuada y se vivía un ambiente de camaradería, entre muchos otros detalles que podría dar. Por estas experiencias pienso que en la música cobra un especial significado las personas que la enseñan, y que primeramente tiene que enseñarse a disfrutar la música y la actividad musical, predisponentes que te permiten ver la parte técnica o teórica como un reto o como algo que deseas conocer y perfeccionar más.

Además de la música debo reconocer que tenía una gran inclinación por la enseñanza, derivada del acompañamiento de la labor de mi madre como maestra, pues muchas de mis memorias están asociadas a su trabajo en la Escuela Normal (institución especializada en la formación de profesores para la educación primaria). Las clases eran en turno vespertino y en aras de pasar tiempo con ella, solía asistir al taller de pintura o a las clases de educación artística que ella

impartía. Igualmente, en el tiempo de prácticas la acompañaba a observar a los alumnos normalistas a las comisarías pertenecientes a Valladolid para luego escuchar sus reflexiones en el viaje de regreso. También, recuerdo las múltiples visitas de los alumnos a casa para una retroalimentación previa de sus trabajos, para recibir orientación, para pedir consejo, entre muchas otras vivencias que me influyeron.

Valoré ser maestra de primaria, así como estudiar para ser maestra de educación artística en la Escuela Normal Superior, pero no habían buenas referencias de la formación en estas instituciones y habían pocas oportunidades de desarrollo profesional. Por su parte, la Facultad de Educación gozaba de un buen prestigio en la formación docente, pese a las debilidades de la experiencia práctica que se contrarrestaba con un énfasis en el trabajo por proyectos aplicados al ámbito escolar, además de un programa de desarrollo profesional articulado y con reconocimiento de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología que garantizaban los estudios de posgrado.

Con mis estudios de Técnico en Flauta Travesera, mi experiencia en la Banda y Orquesta Juvenil del Estado, y el respaldo de mis estudios en educación me fue posible emplearme como profesora de música en el sector privado. Recién graduada tuve mi primera experiencia en un Colegio Montessori, llegué por azar – sin que antes me hubiera dado tiempo de pensar en el mundo laboral–, cuando un compañero de la Facultad, me recomendó para el puesto y sin pensarlo, lo acepté.

En primera instancia recordaba haber revisado grosso modo el Método Montessori en mis estudios de educación, además de esto, nunca había tenido contacto directo con una escuela de este tipo, así que mis conocimientos eran bastante precarios. La directora del colegio fue la que me instruyó sobre ello, así como del papel que tenía la música en este método. Trabajé en este colegio, durante cuatro años pero en dos momentos distintos, los primeros dos años diría que fueron totalmente experimentales pues pese a mis estudios de música carecía de un marco de referencia sobre pedagogía musical.

Durante estos dos años solía reflexionar sobre mi enseñanza, ya que mi principal sensación era que me hacía falta darle un orden a las actividades que desarrollaba, intentaba darle un sentido o encontrar un hilo conductor (mi formación en educación había tenido un fuerte énfasis en la sistematización del aprendizaje e intuyo que de allí surgía mi preocupación). También pensaba mucho en cómo desarrollar actividades que me permitieran, según el grupo y sus características, la inclusión de todos los niños (en el CEMUS cursé mis estudios con una compañera invidente que siempre fue la mejor en todo, nos ganaba en todos los ejercicios de audición, juegos de secuencias melódicas y de memorización de las lecciones rítmicas y melódicas, así que aprendí bastante de esa experiencia y de

la sensibilidad de los maestros y la forma en como abordaban el caso, finalmente decir que muchos admirábamos a esta chica).

En este primer momento, inicié pensando que lo más importante era el aprendizaje de la notación musical que más adelante me permitiera mayores posibilidades de trabajo instrumental, pero también tenía claro que no había prisa, pues la Directora en lo que más me había hecho énfasis era en la importancia que los niños valoren el silencio y jugaran a través de la música. Con estas pautas fui probando distintas actividades y pese a que los niños parecían disfrutarlas, yo no me sentía satisfecha, porque al no haber esa articulación, para mí era como “echar todo en saco roto”. En ese experimentar –al igual que sucede en la investigación cualitativa– fui categorizando mis actividades, así me di cuenta que por ejemplo en la etapa de “Taller I” (de 6 a 9 años) les gustaba cantar pero que no resistían tres clases seguidas en las que prevaleciera el canto, solamente la audición o pequeños ejercicios en torno a la notación musical, sí en cambio podían ser todas de movimiento. Así podría dar ejemplos de cada una de las etapas y mis descubrimientos con base a esa experiencia.

Al término de esos dos años, había logrado determinar prioridades en cada etapa, en “comunidad infantil” (18 meses a 3 años) el desarrollo de la motricidad a partir de la música, y la imitación del canto a través del balbuceo y empleando el gesto; en “casa de niños” (3 a 6 años) igual pero con mayor complejidad o precisión; en “taller I y II” introducirlos en el lenguaje musical a través del canto y diversas actividades de movimiento y percusión, para que a partir del quinto año haya más sensibilidad para incorporar la flauta; finalmente en secundaria hice énfasis en la parte instrumental y de percusión. Dada mi formación musical de orquesta y banda, utilicé este repertorio en las actividades de movimiento y audición, el cual fue muy bien recibido por los niños.

Después de dos años regresé al Colegio Montessori y con la experiencia en el Sistema, organicé de nuevo mi enseñanza con base a cuatro líneas de desarrollo: educación del movimiento, educación vocal, educación instrumental y educación auditiva; las cuales dependiendo de la edad, de las características del grupo y su recepción a las actividades, iba haciendo mayor o menor énfasis en una línea u otra. Efectivamente esta organización le dio sentido a mi práctica, así como un equilibrio que permitió tener mejores resultados con los niños. Podría describir muchas clases en las que me contenía la emoción de ver a las niñas apoyando a sus compañeros con síndrome de Down para brincar sobre las líneas del pentagrama que había pintado en el piso de la cancha, o la participación de un chico con parálisis cerebral a través de las aplicaciones de instrumentos en una tableta, pero basta decir que la observación, el diálogo con las guías y en algunos casos las “sombras” (personas que apoyan individualmente al niño con discapacidad en caso de ser necesario), la sensibilidad y la empatía, fueron mis aliadas para incluirlos en

la clase. Finalmente decir que cuando me tuve que marchar del colegio para viajar a España, lo sentí muchísimo, al igual que ellos.

Sin duda, creo que fue un ambiente que me permitió experimentar la confianza en mí misma, así como experimentar sobre las actividades y las prioridades musicales según la etapa de desarrollo, y con ello explorar mi creatividad. También, descubrir las cosas que motivaban a los niños, por ejemplo tener un invitado especial para las presentaciones musicales los hacía esforzarse y tener disciplina para estar al nivel, en donde agradecía la buena voluntad de mis amigos músicos que se prestaban para ir a ensayar al menos dos veces con los chicos. Además, me ayudó a convencerme de los beneficios de la inclusión en la escuela y de la música inclusiva, en este caso ninguno de los chicos fue excluido o silenciado por falta de habilidad pues cada quién aportaba un sonido único a nuestra interpretación.

Especialmente durante mis años de docencia, siempre me preocupaba mucho estarles haciendo un bien a los niños que pasaban por mis manos. Principalmente, me motivaba el que los niños vivenciaran la música lo más pronto posible, que conocieran distintos géneros musicales y que no tengan únicamente influencia de la música comercial, que se animaran a tocar un instrumento y que esto les abriera nuevas posibilidades musicales. Fue así que mi devenir, fue marcando mi interés por los programas de educación artística, particularmente los de educación musical en las poblaciones predominantemente rurales (OCDE, 2007), así como en contextos inclusivos.

En el 2011 conocí a José Luis Aróstegui (gracias a su participación con el programa doctoral en colaboración con la UADY), hablamos de los resultados de mi tesis de maestría y también de mis intereses en el área musical. En aquella charla, sentí que por fin tenía alguien con quien compartir académicamente ideas sobre temas relacionados con la educación musical (en Yucatán me atrevería a afirmar que la investigación en educación musical es nula), además que era partidario de la metodología cualitativa y de los estudios de caso (formación que había iniciado en la maestría con la doctora Edith Cisneros a quién le tengo un profundo cariño porque siempre se esforzó por comprender mis dilemas musicales en las tesis de maestría, escuchaba mis historias y siempre me animaba a seguir en esa línea de investigación), esta compatibilidad me dio la confianza para animarme a cursar el doctorado.

Viajé a España para conocer el contexto y decidir el tema de la tesis doctoral y pronto descubrí que mi llegada coincidía con la implementación del nuevo Grado en Primaria en la Universidad de Granada, el cual suponía el aumento de créditos para la educación musical y a la vez la erradicación de la Diplomatura en Música,

un momento histórico relevante para la formación del profesorado en Educación Musical para el nivel primaria (Díaz Gómez, 2005).

Sin duda, en mi perfil como evaluador cualitativo, encontrar los méritos y defectos de esta nueva propuesta, suponía eran relevantes para la Universidad. Sin embargo, personalmente, yacía el interés de indagar sobre un plan que a priori, venía hasta cierto modo, a dejar de un lado el peso de la especialización por un carácter más generalista en la educación musical, es decir, más a fin a la realidad de mi país, donde la música en el currículo tiene un peso mínimo en la formación del estudiante normalista que se traduce a un bloque de contenidos dentro de la asignatura de Educación Artística. Con esta señalización no es mi intención declarar que el lector encontrará en estas páginas un estudio comparativo, en lo absoluto, pero es natural que me provoqué reflexionar sobre mi contexto, a razón de mi preocupación y compromiso con la revalorización de la educación musical en el currículo de educación básica, así como en el contexto no formal.

Así mismo, la realización de este trabajo implicaba entrar a la clases de Educación Musical y de la Mención en Educación Musical, las cuales llenaron aquél hueco que sentía al enfrentarme a la enseñanza de la música en la escuela. Las clases me permitían pensar en mi propia práctica, las actividades que me sentí satisfecha de haber implementado y otras que pude haber hecho mejor. Asimismo implicó un gran esfuerzo por comprender un contexto ajeno al mío, pues sentía un respeto muy grande por los profesores y también por los alumnos. Hablar de lo que observé no fue fácil, me preocupaba mucho captar adecuadamente los significados y los entramados de los hechos, de las historias. Me sentía abrumada hasta el inicio de mi estancia en la Universidad de Illinois (UI) (2014), donde trabajé con Bob (Robert Stake), quién fue una luz en mi camino, hasta hoy me sorprende la confianza que tuve de decirle todo lo que pasaba por mi mente desde nuestra primera reunión, mis pensamientos eran un torbellino y siempre le preguntaba con preocupación “por favor ¿dime si lo que razono tiene sentido?”.

Bob era un hombre muy noble y me encantaba esa sensación de que siempre intentaba con sus preguntas o planteamientos sacar lo mejor de mí, pero además era un hombre muy preocupado por conocer a sus alumnos. En su última visita a Yucatán mientras yo esta en UI insistió en conocer mi casa y a mi familia, pese a que le dije que no había nadie que hablara inglés, insistió. Fue un acto que me conmovió profundamente y me recordó lo importante que es comprender la historia de las personas, de nuestros alumnos, de lo importante de la empatía y la sensibilidad en la investigación cualitativa. Gracias a él y a la comunicación muy fluida con José Luis –pese a la distancia–, encontré los hilos conductores de mi tesis y el trabajo fue fluyendo más naturalmente.

1. 2. El contexto de la investigación

España había entrado en recesión desde el segundo trimestre de 2008, permaneciendo en esta situación hasta 2010 cuando inició una modesta recuperación que se truncó en la segunda mitad de 2011, ante la intensificación de la crisis de deuda soberana (Ortega & Peñalosa, 2012). La recesión se dejó sentir con virulencia en el sector de la construcción y la actividad industrial, lo que representó pérdidas masivas de empleo.

En el 2011, la tasa de paro estaba en niveles superiores al 21% (Ortega & Peñalosa, 2012). A continuación se muestra en la tabla 1, el contraste de los porcentajes de paro durante el tiempo de la investigación de acuerdo con la Encuesta de Población Activa de las Comunidades Autónomas 2012-2014.

Tabla 1. Índices de paro

Población	Índices de paro por año		
	2012	2013	2014
España	24, 2 %	26, 9 %	25, 9 %
Andalucía	35, 7 %	36, 3 %	34, 2 %
Granada	20, 9%	19, 91%	14, 14 %

En 2012 y 2013 Andalucía era la segunda región con más paro en España y en 2014 fue la primera, una de cada tres personas de la población activa estaba en paro, estas estadísticas tienen un devenir histórico, ya que de acuerdo con Jimeno & Bentolila (1998), Andalucía ha sido la que ha tenido la mayor tasa de paro durante los últimos veinte años. Gómez & Prieto (2003) identificaron siete causas de esta condición:

1. La discrepancia de los instrumentos de medición, principalmente entre la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística y el Instituto Nacional de Empleo.
2. Que la población activa en Andalucía ha crecido a tasas significativamente superiores a las del resto de España.
3. Un mayor peso relativo de los grupos de población con bajo nivel educativo, para los que estadísticamente las tasas de paro son mayores.
4. Un peso relativamente alto de la agricultura y una bajísima participación en el empleo de la industria.
5. La dispersión salarial es menor que en el resto de España.

6. Las diferencias salariales no parecen haber respondido al aumento de la diferencia de sus tasas de paro.
7. La existencia de un régimen especial de protección al desempleo agrario en Andalucía desde 1984, ha causado que la cobertura de las prestaciones por desempleo esté por encima que en el resto de España, lo cual parece haber provocado situaciones de paro recurrente y una disminución menos lenta de la población activa, cuyas expectativas de empleo apenas se limitan a empleos agrícolas.

Dentro de este marco llegué a Granada en enero de 2012, la catarsis ante el estado de crisis era palpable en las conversaciones, las ironías de los comentarios, los discursos y el ánimo de los españoles. A priori me sentí contagiada por el ambiente desolador, sin duda justificable, pues se trataba de la primera crisis de entidad que afrontaba desde que entró a formar parte de la Unión Europea (UE) y las más intensa en su historia.

A consecuencia de la crisis, el gobierno de Mariano Rajoy implementó un plan de austeridad fundamentado en las directrices europeas y de contención del gasto público, la educación fue una de las afectadas, implicando unas medidas de racionalización que han implicado la flexibilidad en el número de estudiantes por aula, el incremento en el número de horas docentes del profesorado y la racionalización en la oferta de titulaciones, entre otras (Ortega & Peñalosa, 2012). Así, el presupuesto de educación se ha venido reduciendo desde el 2008 y España figura entre los países de la Unión Europea que más ha recortado el gasto en educación como respuesta a la crisis económica (EAPN, 2014). De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación (edición 2013), Andalucía es una de las regiones que más ha recortado en educación, y con una inversión de 5,31 € por alumno en los centros públicos, es la que menos dinero destina frente a la media nacional por alumno de 6,43 €.

Ante estos hechos, los estudiantes de la Universidad solían realizar seguidamente manifestaciones y diferentes tipos de protestas, los profesores universitarios apoyaban dando a los alumnos el día libre, sin contar la asistencia. También se observaban en las distintas facultades, mantas con frases de reclamo al gobierno. En la Facultad de Educación, en el recibidor, era común leer este tipo de mensajes alusivos a los recortes, incluso durante las clases pude oír desde el aula, agrupaciones de alumnos que unían sus voces a coro con un lema de protesta.

La Universidad de Granada cuenta con tres sedes: Melilla, Ceuta, Granada. En el caso del Grado de Primaria todas ellas la ofertan, además de la Escuela Universitaria Diocesana de Magisterio “La Inmaculada” adscrita a la Universidad y de carácter privado.

De los centros de Melilla y Ceuta, se destaca que por su ubicación geográfica, y debido a que no existe una oferta universitaria en la zona norte de Marruecos y Campo de Gibraltar que ofrezca una formación especializada para la profesión docente, numerosos alumnos se tienen que desplazar para cursar en estos centros los estudios de magisterio. Otra característica relevante, es el índice de natalidad alto, muy superior al de las ciudades más importantes de España, por ende también se tiene una tasa de escolaridad alta (Universidad de Granada, 2009).

“La Inmaculada” se localiza en Granada. Desde su inicio se ha proyectado como una institución formadora de maestros desde la perspectiva humanista-cristiana, y desde el 2005 se ha ido registrando un aumento en el número de matriculados.

La Facultad de Educación de Granada, se ubica en el campus de Cartuja y el edificio que la alberga data de 1993. El número de plazas ofertadas para los alumnos de nuevo ingreso en el primer año de la implantación del Grado de Primaria fue de 270. Junto con las otras sedes, la Universidad de Granada, es en términos absolutos la de mayor oferta, demanda y matrícula de todas las universidades españolas.

A continuación se detalla el número de plazas ofertadas para el Título de Grado de Maestro de Primaria, por cada una de las sedes de la Universidad.

Tabla 2. Número de plazas por sede

Centro	Facultad de Educación y humanidades de Ceuta	Facultad de Educación y humanidades de Melilla	Escuela Universitaria de formación del profesorado "La Inmaculada" Ave María	Facultad de Ciencias de la Educación
Plazas por año	60	50	70	270

En la tabla 2, se puede observar que la Facultad de Ciencias de la Educación es el centro con mayor número de plazas por año. Para el ingreso al Grado es necesario acreditar el Título de Bachiller y posteriormente efectuar las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), comúnmente conocidas como selectividad, que con la entrada al Espacio Europeo se ha renovado el mecanismo, ahora la nota de selectividad se calcula sobre 14 puntos, siendo el examen de selectividad el que supone una carga mayor en la nota final, a la que pueden sumarse hasta 4 puntos

adicionales de acuerdo al peso del expediente. En el 2010, la nota de corte para el acceso a la Titulación del Grado de Primaria en el 2010 fue de 5,067.

Además la Universidad de Granada posee una larga tradición de cooperación académica internacional y apuesta por todas aquellas iniciativas que favorecen su dimensión internacional, propósito favorecido por su ubicación privilegiada tanto en lo geográfico como en lo cultural. De acuerdo con el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación al Desarrollo, la Universidad convoca cada año a más de 4.000 plazas de movilidad internacional para estudiantes de grado y posgrado en sus distintas convocatorias en los programas Erasmus+, Erasmus Mundus y el programa propio de intercambio, además de las estancias formativas y cursos de verano, por ende es hoy una de las universidades europeas con mayor dimensión internacional y líder en muchos de los rankings de movilidad internacional, teniendo una especial vocación de cooperación académica con Iberoamérica y norte de África.

Al caminar por las calles de Granada en periodos escolares, se siente y se observa con claridad el movimiento estudiantil que allí se suscita. Los jóvenes van y vienen caminando por las calles de las distintas facultades con ligeras mochilas cargando a las espaldas. Los autobuses desfilan llenos de estudiantes. Los bares se llenan de jóvenes españoles y extranjeros para hacer “tapeo” e intercambiar experiencias y la práctica del idioma. Este movimiento contrasta con los tiempos no escolares, la ciudad se siente sola, vacía, las rutas de los autobuses hacia los campus universitarios se cancelan, no hay ajetreo por las calles. Miles de jóvenes abandonan la ciudad y regresan a sus lugares de origen.

Finalmente descubrí que Granada es una ciudad con una historia apasionante, con transiciones de culturas entre beréberes, almorávides, árabes, gitanos y españoles que en el tiempo la han permeado en todos los aspectos. Se reconoce que oficialmente han existido dos épocas claramente marcadas: la época islámica (1013-1492) y la época cristiana (1492-1832). Raíces e influencias que son claves para enmarcar el entorno de la Universidad de Granada.

La formación de profesores en música en España

Ante los cambios acaecidos no solo en la economía Española sino con la reciente implantación de los nuevos Grados, valoré junto con mi tutor de tesis la importancia de evaluar el plan de estudios que tenía a mi llegada dos años de

vigencia y ante el cual se mostraba un posicionamiento incrédulo del profesorado, en contraste con las que hasta antes de la Ley Orgánica de Educación 2006 habían sido Diplomaturas y que ahora pasaban a ser Menciones dentro del Grado, especialmente el profesorado de Educación Musical.

Ante esta transición, se considera importante ir hacia atrás, presentando un breve preámbulo de los hechos más relevantes que a través de la revisión de la literatura se han dejado ver en cuanto a la formación musical del magisterio, durante las cuatro reformas educativas por las que España ha transitado antes de la Ley Orgánica de Educación y la propuesta del Plan Bolonia.

Primero mencionar que en España antes de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la música careció de una propuesta pedagógica clara. En las Escuelas Normales, la asignatura de Música permaneció latente en los planes de estudio, sin embargo, fue un vaivén a disposición de las diversas reformas que acontecieron. Generalmente se careció de especialistas en música, más aún en las escuelas primarias la enseñanza quedaba supeditada a la buena voluntad o afición de algún maestro que quisiera enseñar canciones de carácter popular, patriótico o religioso (Díaz, 2005; Oriol de Alarcón, 2005; Botella, 2012).

La poca relevancia que España mostraba por la educación musical en la escuela durante este periodo, contrastaba con las acciones de otros países occidentales y anglosajones, que empezaron a innovar en metodologías activas para la enseñanza musical como la de Dalcroze, Kodaly, Orff y James Mursell, tendencias que se extendieron rápidamente por Europa, empezándose a implementar en las escuelas. De acuerdo con Oriol de Alarcón (2012), solamente Cataluña fue la comunidad que se sumó a este movimiento de actualización musical para la escuela.

Segundo, con la LOGSE publicada el 3 de octubre de 1990, se da un gran paso en el reconocimiento de la necesidad de maestros especialistas en Educación Musical para impartir enseñanzas de música en la escuela primaria, para ello se crea la Especialidad de Maestro en Educación Musical, a la par que en la plantilla de los colegios públicos se oferta el cargo de Maestro Especialista en Educación Musical.

Las disposición de la Ley se hace tangible en la Universidad de Granada con el Real Decreto del 24 de agosto de 1994, en donde se hace público el Plan de Estudios de Maestro en especialidad de Educación Musical con un total de 190 créditos. En el aspecto musical, la crítica fue que únicamente tenía 48 créditos obligatorios específicos de música, sin contar el prácticum. Dándole la libertad al alumno que con las asignaturas optativas y de libre configuración eligiera las asignaturas que considerara más convenientes para él, con el riesgo, de que las

decisiones inadecuadas terminaran en carencias formativas (Ortiz, 1999).

Tercero, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación del 23 de diciembre de 2002, supuso cambios pocos sustanciales para el plan pero se generó un énfasis en la evaluación de los planes de estudio. En el caso de la Universidad de Granada los resultados de dicha evaluación se hicieron públicos en octubre de 2002. El Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, remitió a los departamentos implicados el informe de evaluación de la titulación de Maestro con Especialidad en Educación Musical.

Los puntos débiles que se presentaron en el informe se refieren a aspectos como el elevado número de personas por grupo; que había más de dos tercios del alumnado de segundo y tercero con asignaturas pendientes; la poca consideración que obtenían algunas materias; la disparidad de calificaciones entre asignaturas afines que indicaba una clara descoordinación entre ellas. Observándose que también se identificó una falta de coordinación entre los profesores de asignaturas continuas, provocando desarticulación en los contenidos; y el escaso uso de las tutorías (Reyes, 2005).

Otros análisis y evaluaciones que se realizaron a dicho plan exponen la necesidad de establecer una prueba de acceso específica con el fin de que el alumnado no sea tan dispar, ya que formar maestros de música en tres años sin poseer los suficientes conocimientos musicales previos es casi imposible, perdiéndose tiempo en la alfabetización musical (Martín, 1995; Calvo, 1998; Cateura, 1992; Pliego, 2002; Vilar, 2003)

Aróstegui (2011) en su evaluación del plan de estudios de la Universidad de Granada denotó que las cuestiones críticas que identificó pueden ilustrar problemáticas generales en los currículos de música, tales como: un énfasis en el concepto técnico-práctico del currículo, prioridad en contenidos musicales y una formación del alumno como generalista y especialista, pero teniendo esta última un mayor peso.

Plan Bolonia: el posicionamiento de la música en la formación de profesores

La semilla de la Europa unida del conocimiento, una de las iniciativas más ambiciosas de la nueva Europa, se sembró el 25 de mayo de 1998 en la Soborna, cuando se reunieron los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y

Reino Unido. Poco más de un año después el 19 de junio de 1999, los máximos responsables europeos de educación, entre los que se encontraba España, realizaron una importantísima declaración conjunta con seis principales retos:

- La adopción de un sistema flexible de titulaciones comprensible y comparable que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. El primero, corresponderá al nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo, en la obtención de un título final o doctorado.
- La implementación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS por sus siglas en inglés), como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades de que se trate.
- Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación.
- Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad, con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Los países firmantes se comprometieron que en el año 2010 estos retos serían una realidad para la creación efectiva del espacio europeo de la enseñanza superior, que en el párrafo final de la declaración expresa su respeto a la diversidad de las culturas, las lenguas, los sistemas nacionales de enseñanza y la autonomía universitaria (Zaldívar, 2005).

España en miras de cumplir con estos retos, el 3 de mayo de 2006 aprueba la Ley Orgánica de Educación, como consecuencia, las titulaciones de maestro enfocadas a formar maestros especializados en lengua extranjera, educación física, educación musical, educación especial y educación y lenguaje, desaparecen para

ser integradas dentro de la estructura de los únicos dos títulos oficiales de magisterio: Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria; que ahora tendrían una duración de 4 años que corresponden al nivel de licenciatura.

La especialidad en Educación Musical se reduce a una mención de 30 ECTS de los 240 ECTS dentro del Grado de Educación Primaria, lo que supone sólo un 15% de la carga lectiva total. En términos legislativos el nuevo Grado supone un retroceso para las que hasta la LOCE habían sido diplomaturas.

Cada universidad ha hecho una interpretación distinta de las leyes principales que sustentan las titulaciones, por tanto la elaboración de los planes de estudio ha sido desigual, lo que la convergencia, que es lo que se pretendía en el plan Bolonia, ni siquiera se ha dado en la universidades españolas, de acuerdo con Oriol de Alarcón (2012).

Actualmente el plan de estudios del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada se imparte en cuatro centros: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y Centro Adscrito Escuela Universitaria de Magisterio de la Inmaculada de Granada, adaptado a las particularidades de cada uno de los cuatro centros en lo referente a optatividad, personal académico, recursos materiales y servicios, etc.

A continuación se presenta la distribución del plan de estudios en créditos ECTS por tipo de materia para los títulos de Grado de magisterio, establecido de acuerdo con los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de la ORDEN ECI/3857/2007 y siguiendo la normativa autonómica por la que se establece que el 75% de los créditos deben ser comunes a todas las universidades andaluzas.

Tabla 3. Resumen de las materias y distribución en créditos ECTS

Tipo de materia	Créditos
Formación básica	60
Obligatorias	100
Optativas	30
Prácticas externas	44
Trabajo fin de grado	6
Créditos totales	240

Con las anteriores premisas, los equipos docentes de la Universidad de

Granada acordaron el plan de estudios del Grado de Educación Primaria, que empezaría a implementarse en septiembre de 2010. El plan resultante corresponde a la Tabla 4.

Tabla 4. Estructura del Grado por cursos y semestres

Curso	Semestre	ASIGNATURA	Créditos
1º	I	Bases matemáticas en la Educación Primaria	9
		Enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas	9
		Psicología del Desarrollo	6
		Sociología de la educación	6
1º	II	El Patrimonio Histórico y cultural y su Didáctica	6
		Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza	6
		Didáctica de la Lengua Española I	6
		Fundamentos pedagógicos e Historia de la Escuela	6
2º	I	Psicología de la Educación	6
		Didáctica de la Lengua Española II	9
		Didáctica de la Ciencias Sociales	9
		Dificultades de aprendizaje	6
2º	II	Recursos didácticos y tecnológicos aplicados a la Educación Primaria	6
		Enseñanza y aprendizaje de la Matemáticas en la Educación Primaria	6
		Idioma Extranjero y su Didáctica	6
		Atención a la diversidad en Educación Primaria	6
3º	I	Enseñanza de la Educación Física en Educación Primaria	6
		Organización de Centros Educativos	6
		Didáctica de las Ciencias Experimentales I	8
		Acción tutorial en Educación Primaria	6
3º	II	Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil	6
		Prácticum I	10
		Didáctica de las Ciencias Experimentales II	7
		Diseño y desarrollo del currículum de Matemáticas en la Educación Primaria	7
4º	I	Educación Musical	6
		Prácticum II	10
4º	II	MATERIAS OPTATIVAS (4 ó 5 materias, según centro)	30
		Trabajo fin de grado	6
		Prácticum III	24

Los maestros generalistas cursan en el segundo semestre del tercer grado la asignatura de Educación Musical, único momento del currículum obligatorio que tendrán contacto directo con la música. Posteriormente los alumnos podrán optar

por una Mención en Educación Musical o aquellos que no elijan una Mención, tienen la posibilidad de elegir alguna asignatura de la Mención en Educación Musical como optativa.

El nuevo panorama para la formación de profesores de Educación Musical en la Educación Primaria abría un amplio listado de interrogantes. En nuestra valoración, lo primero que nos despertaba interés era el conocer qué estaba ocurriendo en este nuevo Grado respecto a la formación musical de los futuros profesores, interés que personalmente tienen su devenir en mi travesía profesional hasta mi llegada a España –como intento revelar en mis apuntes biográficos–, pues era la primera vez que tenía la oportunidad de observar un contexto universitario en la educación musical, a la vez que coincidía con un momento determinante en la organización y formación musical de los profesores en España aparentemente a favor de un bien mayor: la homologación de los planes de estudios en Europa.

1. 3. Consideraciones generales

Este capítulo introductorio se inicia con mis apuntes biográficos en donde se hace presente mi origen mexicano, el cual debo admitir que a priori fue una limitante para la comprensión del objeto de estudio pues a pesar que en México y en España se habla el mismo idioma, los giros del lenguaje son distintos así como las connotaciones gestuales que lo acompañan, además de añadir que el contexto donde se producían me eran ajenos. Así, durante los distintos momentos de observación, tenía como principio la prudencia en la interpretación de los datos, asegurándome del entendimiento de los significados.

De tal modo, después de valorarlo junto con mi profesor, decidí emplear para efectos de la escritura del presente documento, el español, principalmente en su variante mexicana. Sin embargo, en las notas de clase y viñetas de las entrevistas de los participantes, he respetado hasta donde he sido consciente el español en su variante española, procurando un balance entre ambos para los propósitos de la comunicación escrita de quien interpreta y de “darle la voz” a los participantes. Sí he hecho algunos cambios cuando las diferencias sintácticas entre el español de España y el de México pudieran hacer difícil la comprensión para el lector español, al que en última instancia se dirige esta tesis. Espero haber encontrado el equilibrio en el uso de cada variante idiomática entre manifestar mi subjetividad en el texto y facilitar la comprensión al lector local.

Por otra parte este documento está estructurado principalmente en tres grandes epígrafes: el prácticum, la asignatura de educación musical y la Mención en Educación Musical, que corresponden a los momentos que se observaron en la implementación del plan de estudios. Dentro de cada uno, se presenta la revisión teórica al tiempo que los datos empíricos, con el propósito que la discusión sea más oportuna y envolvente. He decidido, pues, emplear una estructura atípica con respecto a la habitual en una tesis doctoral en Ciencias Sociales porque creo que así será más fácil que el lector concentre su atención en cada uno de estos momentos que se consideran determinantes en la formación musical del profesorado, descubriendo a través de los casos abordados los dilemas de cada uno de estos momentos en la implementación del Grado.

1. 4. Referencias

- Alonso, M. (2008). *La invención de la música indígena de México*. Buenos Aires: Colección Complejidad Humana.
- Aróstegui, J. (2011). *Educating Music Teachers for the 21st Century*. Boston: Sense Publishers.
- Botella, A. M. (2012). La asignatura de música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e Investigación*, 37, 139-157.
- Calvo, M. L. (1998). Valoración de la especialidad de educación musical en la formación inicial del profesorado desde la comunidad autónoma de andalucía. En *Actas de las Jornadas de Educación Musical. La Música en la Educación Primaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- Cateura, M. (1992). *Por una Educación Musical en España*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Central de Barcelona.
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 23-37.
- EAPN. (2013). *Memoria de actividades EAPN*. Madrid: Informe de situación 2013.
- EAPN. (2014). *Pobreza y desigualdad en Andalucía*. Sevilla: Informe de situación 2014.
- Jimeno, J. F. & Bentolila, S. (1998). Regional unemployment persistence (Spain, 1976- 1994). *Labour Economics*, 5, 25-51.
- Universidad de Granada (2009). *Título: Grado en maestro en educación primaria*. Universidad de Granada.

- Martin, P. (1995). *Sound and society: themes in the sociology of music*. Manchester: Manchester University Press.
- OCDE. (2007). *ODCE estudios de política rural: México*.
- Ortega, E. & Peñalosa, J. (2012). *Claves de la crisis económica española y retos para crecer en la UEM*. Madrid: Banco de España.
- Oriol de Alarcón, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 16, 49-68.
- Oriol de Alarcón, N. (2012). Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular. *Revista de Educacao e Humanidades*, 3, 13-42.
- Pliego, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. *Educación y futuro*, 7.
- Reyes, M. L. (2005). *La música en educación primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada.
- Vilar, M. (2003). El maestro de música en primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33-56.
- Zaldívar, Á. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y performativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 95-122.

Capítulo 2. Fundamentación metodológica

De acuerdo con Apple (1999), el currículo nunca es una simple colección neutra de saberes, sino que forma parte de una tradición selectiva de la visión que un grupo tiene del saber legítimo. Se concibe como producto de los conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. Como desavenencia de este planteamiento se abren varias interrogantes que se buscan contrastar con la implementación del currículo del nuevo Grado, que se proclama de convergencia. La más fundamental de todas es indagar sobre las prioridades en el currículo formal y empírico explicando las fuerzas políticas y culturales que las condicionan.

De este modo, el plan de estudios para la formación de maestros se eleva por primera vez al nivel de licenciatura y se extiende a una duración de cuatro años (Universidad de Granada, 2009), cambio que de acuerdo con Román & Cano (2008), estuvo favorecido por la constante lucha de los sindicatos de maestros y profesores de las llamadas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica, que desde finales de la década de los noventa venían impulsando para alcanzar la "Licenciatura para el Magisterio", lema bajo el cual se inició dicho movimiento.

A dos años de la implementación del nuevo Grado de Educación Primaria, llegué a Granada, y durante mis primeras semanas de observación del entorno se hizo evidente la expectación e ironía de los participantes sobre los logros que se pretendían alcanzar. Estas primeras impresiones y las políticas subyacentes, como la desaparición de la Diplomatura en Música sustituida por el itinerario de la Mención en Educación Musical, llamaron mi atención, principalmente en cuanto a las implicaciones que esto tendría en la formación de los futuros profesores de música y las competencias musicales que desarrollarían a través de la Mención, en contraste con la relevancia del acervo musical de la región, por ende, la idoneidad de dicha sustitución. Otro aspecto relevante, fue la prioridad de la música sobre

otras manifestaciones artísticas (teatro, plástica y danza) en el plan de estudios, al grado de ser la única, al parecer, digna de tener una Mención.

Aunada a estas observaciones preliminares, valoré junto con mi asesor de tesis, el que no se hayan realizado aún estudios que aportaran información sobre las consecuencias educativas, docentes y administrativas que estaba teniendo en su desarrollo y sobre las percepciones o expectativas que se estaban generando a su alrededor, aspectos que motivaron esta investigación.

El currículo como objeto de estudio, supone la reflexión sobre si las modificaciones realizadas al plan de estudios, especialmente en cuanto al papel de la música en la formación del profesorado realmente están suponiendo una mejora, en contraste con los resultados de las investigaciones realizadas al Diplomado en Educación Primaria y el Diplomado en Educación Musical establecidos desde 1990 y que en gran medida tuvieron una aceptación positiva por parte del profesorado (Oriol de Alarcón, 2012). También implicará reflexionar sobre lo que está sucediendo en su implementación, lo cual permita posteriormente modificar o emprender acciones y estrategias a corto plazo para la mejora continua y la toma de decisiones fundamentada en la formación del profesorado de Educación Primaria, dentro del marco de la Convergencia Europea. Por tanto, los resultados de la investigación deberían ser útiles para la Comisión de la Garantía de la Calidad de la Titulación.

Mi interés es comprender las políticas educativas musicales de España como parte de la Unión Europea, y sin duda en un mundo globalizado, cuya comprensión incrementa las posibilidades de transformación (Foucault, 1982), al buscar relacionar tanto como sea posible el análisis histórico y teórico de las relaciones de poder con los movimientos, críticas y experiencias que llaman a un cuestionamiento de la realidad. Por otra parte, España representa en el contexto iberoamericano una hegemonía que va marcando tendencias en el ámbito iberoamericano, en gran medida por la producción científica que aportan en castellano. Además, es naturalmente el país en el cual tiene su devenir histórico y político México.

2. 1. Interrogantes de investigación

A continuación se presentan una serie de preguntas, que estuvieron basadas en esos primeros días del trabajo de campo, que de acuerdo con Knopp &

Casella (2007) es donde el investigador entiende cuales son las preguntas importantes para los participantes. Posteriormente, son las que permiten el diálogo entre la idea original y la comprensión de la situación de los informantes en relación con el objeto de estudio. De este modo, se valoró que a través de esta investigación se pretendía indagar sobre:

- ¿Cuáles son las nuevas implicaciones educativas, docentes y administrativas que está teniendo la implementación del Grado de Educación Primaria?
- ¿Cómo las acciones que se están desarrollando por los diversos actores responsables favorecen su implementación?
- ¿Cuáles son las percepciones de los sujetos respecto a los cambios en el plan de estudios?
- ¿A quién o qué intereses favorece el nuevo Grado?
- ¿Estos intereses favorecen las necesidades del contexto demostradas en estudios anteriores?
- ¿El discurso académico es coherente con la práctica?
- ¿Cuáles son las prioridades institucionales cuando se toman decisiones y se implementan acciones como consecuencia del desarrollo del nuevo plan de estudios?
- ¿Cómo se siente el alumnado a dos años de formación respecto a las competencias adquiridas?
- ¿Cómo valora el alumnado las competencias adquiridas al enfrentarse a las prácticas?
- ¿Cuál es la percepción del alumnado en cuanto a su competencia para enseñar o utilizar en sus futuras clases los conocimientos adquiridos en la única asignatura de Educación Musical?
- ¿Cuál es la percepción del alumnado en cuanto a su competencia para ser maestro de música después de cursar la Mención en Educación Musical?
- ¿Cuáles son las prioridades musicales del plan de estudios para la formación del maestro generalista y el maestro con Mención en Educación Musical?
- ¿Cuáles son los intereses políticos, sociales y culturales que subyacen a las prioridades musicales del currículo?

2. 2. Objetivos generales

1. Evaluar fundamentalmente desde una perspectiva cualitativa el plan de estudios del Grado de Educación Primaria principalmente para determinar

las necesidades en su implementación y cómo están siendo percibidas, contextualizadas y atendidas por los diferentes sujetos involucrados.

2. Evaluar la única asignatura obligatoria de Educación Musical para determinar sus consecuencias en la formación musical del maestro generalista en el plan de estudios del Grado de Educación Primaria.
3. Evaluar el itinerario de la Mención en Educación Musical para determinar sus consecuencias en la formación del maestro de primaria especialista en música.

2. 3. Delimitación del estudio

La investigación se vio limitada por el tiempo que permanecí en España, durante el cual me fue posible recolectar datos de enero de 2013 a marzo del 2014. Tiempo después del cual se perdió el contacto directo con los participantes, a la vez que la distancia y diferencia horaria entre México y España dificultó la facilidad y cercanía de la comunicación, que terminó por extinguirse a causa de las complicaciones personales de los participantes.

Se precisa, que este estudio solo analiza el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus Cartuja, ya que debido al presupuesto y tiempo disponible, no era viable considerar ninguno de los otros dos campus de la Universidad de Granada, por tanto las inferencias realizadas solo implican un contexto específico.

Como se ha mencionado en el apartado de la “Introducción”, nuevamente se señala que el lenguaje puede considerarse una limitación, pues pese a que antes de la recolección de datos estuve cinco meses en Granada, conviviendo e interactuando con la gente y el contexto con el propósito de enculturizarme, no fue posible apropiarme y reconocer todos los códigos de expresión y comunicación pedagógica. Me di cuenta de esta limitante mientras realizaba anotaciones en mi diario de observación –sintiéndome insegura al registrar mi interpretación del significado de ciertas expresiones, gestos y formas verbales– por lo cual posteriormente solía realizar una retroalimentación con los participantes, pero esto no siempre fue posible por la disponibilidad del tiempo o simplemente porque no pude captar las palabras o expresiones concretas empleadas por los participantes.

Los horarios de las clases teóricas y seminarios de las asignaturas de cada participante observado fue una limitante, debido a que los horarios se sobreponían, siendo necesario determinar momentos específicos de observación para cada uno. Ante esta circunstancia, fue imposible cubrir el proceso completo de desarrollo de cada estudiante durante el prácticum y las asignaturas del segundo semestre del tercer curso.

También se declara que pese a que se observó y analizó el periodo de las asignaturas del segundo semestre del tercer curso, los resultados específicos de las asignaturas de “Didáctica de las Ciencias Experimentales II” y “Diseño y Desarrollo del Currículo de Matemáticas en Educación Primaria”; así como de dos asignaturas de la Mención en Educación Musical: “Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela” y “Audición Musical en la Escuela”, no pudieron ser incluidos en el presente documento de tesis doctoral a razón del tiempo disponible para la expiración del Doctorado, sin embargo fueron considerados para la triangulación de las categorías generales y su incidencia en temas específicos.

Igualmente se expone que la grabadora de audio, fue un recurso utilizado para tener evidencia fiel de los diálogos, discursos, charlas y otro tipo de comunicaciones verbales, sin embargo, no en todas las asignaturas y contextos la autoridad correspondiente permitió su empleo, tal fue el caso de las clases en el colegio “Jesús el Nazareno” y las clases de las asignaturas “Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela” y “Educación Vocal y Práctica Coral”; por tanto, en el diario de campo se hizo una reconstrucción de los hechos al mismo tiempo que la observación directa, añadiendo a posteriori datos que en el momento no fueron posibles de registrar, con el fin de reconstruir lo más fielmente posible el momento observado.

2. 4. Reflexiones teóricas sobre la opción metodológica

El presente estudio se lleva a cabo desde el posicionamiento de que la investigación cualitativa esta basada en una perspectiva fenomenológica, es decir, se enfoca en el entendimiento del significado que los acontecimientos tienen para las personas a las que se estudia (Maykut & Morehouse, 1994). También se comparte el planteamiento de Mella (1998), que el método cualitativo tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno, por tanto se trata de encontrar las cualidades que en conjunto lo caracterizan.

En función del contexto institucional que enmarca el estudio se consideran las palabras de Denzin (2009), quien señala que la investigación cualitativa se realiza en un momento de incertidumbre mundial, en donde alrededor del mundo los gobiernos están tratando de regular la investigación científica para poder definir lo que es "la buena ciencia". Regímenes conservadores que requieren cumplir con evidencias fundamentadas en los modelos biomédicos que han sido la base de la investigación. Estas actividades "reguladoras" plantean cuestiones filosóficas, epistemológicas, políticas y pedagógicas fundamentales para la libertad de expresión en la academia, a la vez que son amenazas que constituyen el reto conservador para la investigación cualitativa.

Con estas pautas, se busca comprender cómo se desarrolla el proceso de implementación del plan de estudios del Grado de Educación Primaria, se juzga su mérito a través de la evaluación, tomando en cuenta sus propósitos y el contexto que lo envuelve, comprendiendo la situación histórica y social que han sido determinantes para su establecimiento (McMillan y Schumacher, 2005).

El enfoque empleado es el de *evaluación comprensiva*, propuesto por Robert Stake (2006), se realizó específicamente un estudio de caso tipo instrumental (Stake, 1995), útil cuando nos encontramos en una situación paradójica en la que existe una necesidad de comprensión general que consideramos podemos entender mediante el estudio de un caso particular, en cuyo objeto se da un especial interés a las diferentes perspectivas de valor de los sujetos para juzgar el mérito, en este caso, del plan de estudios para la formación musical del docente del nuevo Grado en Educación Primaria. El método permite proporcionar balances detallados y auténticos del fenómeno en su contexto al proveer detalles de los hechos y de la complejidad de su interrelación dentro de un marco de análisis delimitado, dando la posibilidad al lector de rastrear el proceso de desarrollo curricular, la implementación de la pedagogía y la evaluación (Adelman & Kemp, 1992).

El caso se convierte en un instrumento para aprender sobre los efectos de una reforma en el plan de estudios, Mella (1998) explica que se pueden estudiar pocos casos y aún así obtener un buen cuadro del fenómeno porque cada caso individual es una expresión concreta del fenómeno y una expresión del contexto o totalidad del fenómeno en estudio. De este modo, el caso se construye a partir de la experiencia de Rosario, Daniel, Bernardo, María y Teo, cinco estudiantes (subcasos) de la primera promoción del plan de estudios (2010-2014), tras su reforma a partir de la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior.

Se finaliza este apartado con la reflexión de Levi-Strauss (1996), quien

señala que en las ciencias sociales solo existe la interpretación. Nada habla por sí mismo. Es a través de la confrontación de una montaña de impresiones, documentos, notas de campo, que el investigador cualitativo enfrenta la dificultad y el reto de dar sentido a lo que ha aprendido, esto es lo que el llama el arte de la interpretación, con la cual se traduce y comunica lo que se ha aprendido enmarcado dentro de un cuerpo de trabajo textual, al lector, siendo la narrativa la manera más efectiva (Maykut & Morehouse, 1994).

2. 5. Esquema metodológico y secuenciación temporal

La presente investigación se realizó en un periodo aproximado de 4 años y medio a partir de febrero de 2012. El objeto de estudio se determinó al cierre de mi primera estancia en Granada en junio de 2012, posteriormente tuve que regresar a México por motivos de presupuesto. Durante este tiempo trabajé en el diseño de la investigación basada en la metodología elegida, cuyo trabajo de campo iniciaría en febrero de 2013.

El punto de partida es determinar que el caso de la implementación del plan de estudios del Grado de Primaria en la UGR se comprende a partir de los subcasos que corresponden a los estudiantes de la primera generación (2010-2014) seleccionados para participar en la investigación. Los subcasos no conforman el todo del caso, son parte de él, ayudan a representar o ilustrar circunstancias típicas o incluso no comunes pero que aportan una visión de lo que puede estar pasando por desapercibido en el caso.

Para seleccionarlos, a principios de febrero de 2013, se solicitó a la Universidad de Granada acceso a los perfiles de los estudiantes, pero se negó la petición, en cumplimiento de las políticas de privacidad. Debido a que en ese momento los estudiantes se encontraban en periodo de exámenes y en espera de iniciar el prácticum II. La Universidad me ofreció y permitió realizar las gestiones para el acceso a un colegio concertado donde había el mayor número de estudiantes asignados para realizar su prácticum.

De acuerdo a lo planeado metodológicamente debía seleccionar a cuatro subcasos, que corresponderían a dos estudiantes con intenciones de cursar la Mención en Educación Musical y dos que desearan cursar una mención distinta. Con este propósito y bajo las condiciones dispuestas por la universidad y el colegio, pude acceder a las aulas para realizar las observaciones preliminares.

En un tiempo de una semana observé a 20 estudiantes por un periodo aproximado de una hora, además sostuve una breve conversación para saber sus intereses en cuanto a la mención y su pasantía en el colegio. De todos ellos, ninguno expresó tener interés de elegir la Mención en Educación Musical. Sin embargo, por su representatividad invité a tres a participar en la investigación, primeramente vía electrónica y posteriormente personalmente. Todos me respondieron afirmativamente y me dieron su autorización para continuar con su observación en el prácticum II. Durante este periodo, no quise descartar a ninguno, con el fin de ver su evolución y tener la opción de elegir, cuando encontrara a los dos subcasos de música.

Sin obtener estudiantes que tuvieran intereses de cursar la Mención en Educación Musical, tuve que esperar el inicio de la asignatura de Educación Musical y la autorización de la UGR para contactarme con uno de los siete profesores que impartían la asignatura, y con su previo consentimiento poder entrar a su clase para hacer la invitación a los alumnos. Minutos antes de concluir la sesión a la cual tuve acceso, el profesor me permitió explicar mi razón de estar allí, finalmente cuando pregunté ¿quiénes tenían intenciones de realizar la Mención? únicamente dos alumnos alzaron la mano. Al término de la clase, platicué brevemente con ellos sobre las implicaciones de la investigación, obteniendo la afirmación de ambos para participar.

Finalmente decidí observar a los cinco alumnos durante todas las asignaturas y seminarios correspondientes al segundo semestre del tercer curso, que se impartieron de abril a junio de 2012, los tiempos de observación variaron en función de la autorización de los profesores para el acceso al aula y el cruce de horarios. Por ende, fue necesario tener una adecuada coordinación. En la tabla 5, se puede apreciar el número de horas a las que asistí por cada alumno en sus asignaturas.

Tabla 5. Asignatura de Diseño y Desarrollo del Currículum de Matemáticas en Educación Primaria, profesores, subcasos y número de sesiones observadas.

Estudiantes del Grado de Educación Primaria	María	Bernardo	Teo	Rosario	Daniel
Profesor de la asignatura	Cervantes			Rosales	Urbina
No. de horas observadas de la asignatura Diseño y desarrollo del currículum de Matemáticas en Educación Primaria	4 horas			10 horas	10 horas
Profesor del seminario	Kraft			Rosales	Urbina
No. de horas observadas del	6	6	2	4	4

seminario de la asignatura Diseño y desarrollo del currículum de Matemáticas en Educación Primaria	horas	horas	horas	horas	horas
--	-------	-------	-------	-------	-------

Tabla 6. Asignatura de Ciencias Experimentales II, profesores, subcasos y número de sesiones observadas.

Estudiantes del Grado de Educación Primaria	María	Teo	Bernardo	Rosario	Daniel
Profesor de la asignatura	Argüelles			Higuera	Ojeda
No. de horas observadas de la asignatura de Ciencias Experimentales II	6 horas			12 horas	10 horas
Profesor del seminario	Argüelles			Valencia	Lizama
No. de horas observadas del seminario de la asignatura Diseño y desarrollo del currículum de Matemáticas en Educación Primaria	4 horas		4 horas	4 horas	4 horas

Tabla 7. Asignatura de Educación Musical, profesores, subcasos y número de sesiones observadas.

Estudiantes del Grado de Educación Primaria	María	Teo	Bernardo	Rosario	Daniel
Profesor de la asignatura	Almajano			Cáceres	Vidal
No. de horas observadas de la asignatura de Educación Musical	14 horas			8 horas	6 horas
No. de horas observadas del seminario de la asignatura de Educación Musical	5 horas			2 horas	2 horas

Los cinco subcasos fueron nombrados como Daniel, Bernardo, Rosario, María y Teo (las denominaciones no corresponden a los nombres verdaderos de los participantes, de acuerdo con el contrato ético hecho con ellos), estos dos últimos con intenciones de cursar la Mención Musical. María, Teo y Bernardo estaban en el mismo grupo y sus cursos eran en las mañanas, por tanto tuve la oportunidad de observarlos en mayor número de sesiones. Daniel y Rosario estaban en grupos diferentes en el horario vespertino, lo cual dificultó la

observación porque habían horarios contrapuestos. En todos los grupos se dio prioridad al seguimiento de las asignaturas de Educación Musical.

En septiembre de 2013 se inició el cuarto curso, en el cual correspondía a los alumnos cursar la Mención elegida o en su defecto las asignaturas optativas. En este periodo se decidió hacer únicamente el seguimiento de Teo y María quienes pudieron acceder a cursar la Mención en Educación Musical. Al ser un único grupo, fue posible observarlos en las cuatro asignaturas y los seminarios que la conformaban: Audición Musical en la Escuela, Educación Vocal y Práctica Coral, Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela y Recursos Musicales en la Escuela; cuyas clases se impartieron en el horario matutino.

A continuación se detalla el número de sesiones a las que asistí por cada una de las asignaturas y sus seminarios.

Tabla 8. Número de sesiones observadas de las asignaturas de la Mención en Educación Musical.

Asignatura	Clases teóricas		Seminarios (Clases prácticas)	
	Sesiones observadas	Horas observadas	Sesiones observadas	Horas observadas
Educación vocal y práctica coral	12	24	10	11
Práctica con instrumentos musicales en la escuela	12	24	11	11
La audición musical en la escuela	15	30	7	7
Recursos musicales en la escuela	13	26	9	9
Total:	52	104	37	38

En los tiempos correspondientes al término del prácticum y del período de clases del tercer y cuarto curso, realicé entrevistas a los alumnos y profesores participantes, con el fin de ir corroborando la información colectada a través de la observación, así como para ir conociendo su posicionamiento frente a sus experiencias, de acuerdo con Robert Stake (1995) los aspectos: emic y etic (ver Anexo 1, 2 y 3). Al término de la Mención, también fue requerido hacer cuatro entrevistas a otros estudiantes, en relación a conflictos que se identificaron en el desarrollo del curso (ver Anexo 4).

En todos los casos de estas asignaturas, los profesores y alumnos de cada grupo me dieron su autorización para grabar el audio de la sesión, realizar la

observación directa de la clase y llevar un registro en mi diario de campo. Durante el desarrollo de las actividades también tuve acceso al material referencial que era proporcionado a los alumnos, así como a la guía didáctica de la asignatura y trabajos finales. También se tomaron en cuenta otras fuentes de información para cada subcaso, según se consideró necesario para mejorar la comprensión.

A continuación se presenta un cronograma con las etapas de recolección de datos, las fuentes de información utilizadas y los participantes involucrados.

Tabla 9. Primera etapa de la investigación: prácticum y asignaturas del segundo semestre del tercer curso.

Periodos	Acciones	Técnica de recolección de datos	Participantes
Febrero 2012	Determinación del objeto de estudio y planeación de la estructura metodológica.	Revisión documental	
	Análisis de documentos relacionados con la implementación del plan de estudios del Grado en Educación Primaria.	Revisión documental	
Enero 2013	Solicitud del permiso para realizar observaciones en la Facultad de Educación de la UGR y tener acceso a documentación institucional.		Vicedecano Director del prácticum
Febrero 2013	Solicitud del permiso para realizar observaciones del prácticum en el colegio asignado.		Director del prácticum Director del colegio
Marzo 2013	Observaciones preliminares del prácticum para seleccionar los subcasos.	Observación directa Diario de campo Conversaciones	Profesores del colegio Alumnos del Grado en el prácticum.
	Invitación a participar en la investigación a los tres subcasos identificados.		Alumnos del prácticum seleccionados.
	Toma de acuerdos del contrato de investigación con los tres participantes.		Alumnos del prácticum seleccionados.
Abril 2013	Observaciones del prácticum de los tres participantes	Observación directa Diario de campo Revisión documental	Alumnos del prácticum seleccionados.

	seleccionados.		
Abril 2013	Identificación de los dos subcasos de música.	Observación directa	Alumnos de la asignatura de Educación musical.
	Toma de acuerdos del contrato de investigación con los dos participantes de música.		Alumnos seleccionados de música.
	Solicitud del permiso para realizar observaciones de las asignaturas de los participantes seleccionados.		Profesores de asignaturas de los participantes seleccionados.
	Observación de clases de las asignaturas de los participantes seleccionados.	Observación directa Diario de campo Revisión documental Grabación de audio	Profesores y alumnos seleccionados.
Marzo 2013	Elaboración de guiones para realizar la entrevista del Prácticum.	Entrevista semi-estructurada Diario de campo Diario del prácticum del alumno	
	Realización de entrevistas individuales a los tutores del prácticum del Colegio y a los alumnos participantes del Grado de primaria.	Entrevista semi-estructurada Grabación de audio	Profesores y alumnos seleccionados.
	Asistencia y observación a reuniones, juntas, etc. dirigidas a los alumnos del Grado.	Observación directa Diario de campo	Alumnos del grado y administradores
Junio 2013	Elaboración de guiones de entrevista para profesores y alumnos participantes con base en las observaciones de las clases.	Entrevista semi-estructurada Diario de campo Revisión documental	
Julio 2013	Realización de entrevistas individuales a alumnos participantes y sus profesores de asignaturas.	Entrevista semi-estructurada Grabación de audio	Profesores y alumnos seleccionados.
	Análisis preliminar de los datos.	Transcripción de audios. Diarios de campo.	

Tabla 10. Segunda etapa de la investigación: Mención en Educación Musical.

Periodos	Acciones	Técnica de recolección de datos	Participantes
Septiembre 2013	Solicitud del permiso para realizar observaciones de las asignaturas de la Mención en Educación Musical.		Profesores de la Mención en Educación Musical
	Observación de clases de las asignaturas de la Mención.	Observación directa Diario de campo Grabación de audio (restringido en dos asignaturas)	Profesores y alumnos seleccionados.
	Asistencia y observación de reuniones, juntas, etc. dirigidas a los alumnos del Grado y la Mención.	Observación directa Diario de campo	Alumnos del grado y administradores
	Observación de ensayos y reuniones de los alumnos de la Mención.	Observación directa Diario de campo Grabación de audio	Alumnos de la Mención en Educación Musical
	Observación de actividades complementarias propuestas por los profesores.	Observación directa Diario de campo Revisión documental	Alumnos de la Mención en Educación Musical
Diciembre 2013	Elaboración de guiones de entrevista para profesores y alumnos participantes con base en las observaciones de las clases de la Mención.	Observación directa Diario de campo Revisión documental	
Enero 2014	Elaboración de guiones de entrevistas complementarias para informantes clave.	Observación directa Diario de campo Revisión documental	
Febrero-marzo 2014	Realización de entrevistas individuales a alumnos participantes, sus profesores de asignaturas e informantes clave.	Entrevista semi-estructurada Grabación de audio	Profesores y alumnos seleccionados.

La revisión de documentos igualmente será una fuente de información valiosa para triangular lo que los hechos muestran y lo que en papel se estipula

que debe ser, cumple también una función anecdótica e histórica entorno al plan de estudios que es valiosa de considerar.

La observación directa se llevó a cabo en todo momento con el fin de hacer un seguimiento de las prácticas de los alumnos, su desenvolvimiento y participación en las asignaturas, registrando el contexto circundante a los hechos, con un énfasis en las asignaturas relacionadas con la *Música*.

Finalmente se analizaron los datos de las distintas fuentes de información con la ayuda del programa QDA miner lite.

2. 6. Referencias

- Adelman, C. & Kemp, A. (1992). Case study and action research. En A. Kemp (Ed.) *Some Approaches to Research in Music Education*. ISME
- Apple, M. W. (1999). La política del saber oficial: ¿tiene sentido un curriculum nacional? En P. Manzano (Ed.), *Volver a pensar en la educación* (segunda edición), 153-171. Madrid, España: Morata.
- Denzin, N. K. (2009). *Qualitative inquiry under fire*. California: Routledge.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism And Hermeneutics*. Brighton: Harvester Press.
- Gómez, F. & Prieto, M. (2003). Factores explicativos del diferencial del desempleo andaluz. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 46, 143-167.
- Knopp, S. & Casella, R. (2007). *A practical guide to the qualitative dissertation*. London: Teachers College Press.
- Levy-Strauss, C. (1996). *The savage mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Mcmillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. En J. Posadas (Ed.). Madrid, España: Pearson Educación, S. A.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: a philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>.
- Oriol De Alarcón, N. (2012). Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular. *Revista De Educacao E Humanidades*, 3, 13-42.

- Román, J. & Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- (1995). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Universidad de Granada (2009). *Título: Grado en maestro en educación primaria*. Universidad de Granada.

Capítulo 3. El prácticum

El prácticum hace referencia al momento del período de prácticas de la formación profesional, este recibe otras diferentes denominaciones en español: prácticas, periodo de inducción, pasantía (Bretones, 2013) y en inglés: student teaching, teaching practice, practice teaching, field work, professional experience, internship, teaching round y mas recientemente clinical practice (Loughran & Hamilton, 2016).

En el 2007, Gardner & Williamson, refirieron que los estudiantes solían denominar al prácticum con el término en inglés "the messy affair" haciendo alusión a que en este periodo descubrían que la enseñanza era un asunto complicado, enfatizando que lo era aún más para aquellos alumnos con menor autoconfianza y experiencia. Del mismo modo, diversos autores reportan que durante esta experiencia los estudiantes suelen enfrentar una serie de problemas, dilemas, emociones y retos en su socialización como docentes, que tienen como consecuencia una serie transformaciones en sus conocimientos, sentimientos y expectativas de lo que significa ser profesor (Aitken & Mildon, 1991; Britzman, 1991; Gunstone, et al, 1993; Johnston, 1994; Newman, 2000; Shapiro, 1991, 1996).

La incertidumbre de los estudiantes sobre qué pueden esperar en su prácticum provoca que muchos de ellos experimenten estados de frustración (Rorrison, 2007, 2008; Smagorinsky, Lakly & Johnson, 2002) en (Rorrison, 2011). Schön (1995) enfatiza que el asumir esta naturaleza implica afirmar que es una experiencia que no debe ser guiada por parámetros positivistas que reducen dramáticamente la complejidad de la enseñanza a una "transmisión de información", ante lo cual Loughran & Hamilton (2016) señalan que no sorprende que una de la paradojas más obvias es que los estudiantes terminen "cargados de fijaciones" al cumplirse o no dichos parámetros.

Loughran & Hamilton (2016) exponen que cuando se asume un modelo técnico en la formación de profesores, se prepara al profesor para reproducir el modelo actual que prevalece en las escuelas, cuya prioridad según Zeichner (2014), es poner en práctica los guiones didácticos que les son dados, en la creencia de que posteriormente reproducirán con éxito las secuencias de

comandos de la instrucción, que darán lugar a mejoras en los resultados de los alumnos en los exámenes estandarizados.

Al respecto, Shulman (2007) señala con fuerza que si el periodo de prácticas quiere ser estudiado o repensado con seriedad debe ser reconocida la impresionante gama de experiencias que caracterizan el trabajo de los educadores, sus matices y las variantes contextuales. El autor explica esto en términos estadísticos para que sea más sencillo de entender para los positivistas: "la sabiduría de la práctica es de interés debido a su varianza, no a su media, a su rango no a su mediana" (p. 560). Rorrison (2011) agrega que es posible que sea necesario redefinir el entendimiento de como los profesores aprenden durante el prácticum, advirtiendo la posibilidad de que nunca se encuentre su esencia definitiva, precisamente porque se asume su complejidad.

Es por ello que se aboga hacia un hacer reflexivo en el prácticum, para lo cual de acuerdo con Brown, Collins & Duguid (1989) se promuevan situaciones de aprendizaje auténtico, en donde los estudiantes lleven a cabo tareas significativas que les permitan tener oportunidad de colaborar, de reflexionar y examinar los problemas reales desde diversas perspectivas y tomar decisiones con la consiguiente evaluación de los resultados. Un proceso progresivo a través de una planificación que se inicia con propuestas que conllevan a la observación activa de situaciones educativas, en donde los futuros profesores se vayan introduciendo en la complejidad de la vida escolar, participando en proyectos e implicándose en la dinámica de los centros (Pañellas & Palau, 2012). Ante esta postura Westerhoff (1987) en (Shapiro, 2005), señala que ser profesor es mas que ser un profesional que posea ciertos conocimientos y habilidades es tener el valor para entrar en una búsqueda común con los demás.

Para facilitar este hacer reflexivo, Shapiro (2005) señala que los estudios de los significados personales de los estudiantes que emergen durante la experiencia pueden ser de gran aporte. Asimismo diversos autores defienden que las narraciones ayudan a la comprensión de las vivencias en el prácticum, cuyo análisis no solo da una continuidad y coherencia a la experiencia personal, sino que también es un medio vital de autoría que permite la transformación (Bruner, 1990; Clandinin & Connolly, 1991; Connolly & Clandinin, 1986; Dixon, 1987; Fisher, 1994; Howard, 1991; Kerby, 1991; Polkinghorne, 1988, 1991; Tappan & Brown 1989) en (Shapiro, 2005). Al respecto Westerhoff (1987) escribe que somos lo mejor de nosotros cuando hacemos que nuestras vidas y nuestra búsqueda de significados sea útil como recurso para otro aprendizaje.

3. 1. Modelos de base y experiencias exitosas

De acuerdo con Zabalza (2011), lo que sucede en España con el prácticum es similar a una caja negra, pues no se sabe con certeza lo que ocurre durante él, y aclarar ese agujero negro es lo que tratan de hacer los modelos de aprendizaje. En su opinión, cuanto más se conozca lo que ocurre durante los procesos internos que llevan a cada sujeto al aprendizaje, en mejores condiciones se estará de optimizarlos, para organizar las cosas de manera que los resultados de aprendizaje resulten efectivos. Sin embargo, enfatiza que si se le preguntara a las universidades españolas cuál es el modelo de aprendizaje en el que han basado el Prácticum de su carrera, muchos de ellos incluso las facultades de psicología y educación pasarían un momento incómodo tratando de responder. De este modo en el contexto español, la ausencia de un modelo claro que defina la organización del prácticum es la variable que mejor explica la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de muchos de los modelos actualmente vigentes.

Zabalza (ibíd.) añade que se debe acudir a buscar fundamentación doctrinal en modelos de aprendizaje que se basen en la experiencia y en el contexto, tales como:

- El *aprendizaje experiencial* de Kolb (1984). Kolb (2015) explica que su intención al utilizar el término "experiencial" era describir una perspectiva teórica del proceso de aprendizaje individual que utiliza en todos los ámbitos y situaciones de la vida, un proceso integral de aprendizaje que puede ayudar en la superación de las dificultades de aprendizaje de la experiencia. Es una teoría que ayuda a explicar cómo la experiencia se transforma en aprendizaje y conocimiento fiable. La verdad no se manifiesta en la experiencia por sí misma; debe inferirse por un proceso de aprendizaje que cuestiona ideas preconcebidas de la experiencia directa, temple la intensidad y la emoción de la experiencia con la reflexión crítica, y extrae las lecciones correctas de las consecuencias de la acción.

De este modo, el aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos: la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo. Este tipo de aprendizaje puede ser promovido bien a través de la reflexión sobre experiencias pasadas, bien a través de la reflexión de experiencias planeadas como es el prácticum y, también, mediante

experiencias simuladas como el trabajo de laboratorio o el *role playing* (Zabalza, *ibíd*).

- Las *coreografías* de la enseñanza de Oser & Baeriswyl (2001). Desde este modelo se busca propiciar el aprendizaje a través de una secuencia (modelo base) que combina la experiencia directa y la reflexión. Según estos autores, la secuencia de operaciones que debe realizar el aprendiz en este modelo es la siguiente: a) anticipación del plan de acción a desarrollar (pensar en lo que se va a hacer, observar, colaborar, participar, diseñar, manipular, construir, resolver, etc.) y los problemas previsibles; b) realización de las actividades previstas en los correspondientes contextos; c) construcción del significado de la acción a través de un intercambio comunicativo (contar lo que se ha hecho y por qué); d) generalización de la experiencia a través de la identificación de los elementos comunes en las experiencias de diversos sujetos; e) reflexión sobre experiencias similares existentes en la bibliografía, en lo explicado en clase, en los libros de texto, en bases de datos, internet, la literatura, etc. Zabalza (*ibíd*) argumenta que la secuencia resuelve perfectamente no sólo la combinación de experiencia y reflexión, sino también entre teoría y práctica, entre experiencia realizada, experiencia vivida y experiencia contada. Asimismo permite complementar el doble contexto de la formación: el académico y el profesional.

Este modelo también parte de la idea que existe una estructura visible (dimensiones de la enseñanza, guías de trabajo, procesos, tareas del profesor y tareas del alumno, niveles de participación) que hace referencia a la parte libre de la coreografía y la estructura no visible –profunda– (operaciones mentales, dinámicas afectivas o emocionales) que se dan dentro del aula.

- *Aprendizaje en situación* de Warner & McGill (1996). Estos autores destacan el impacto de la interacción entre sujeto y contexto a la hora de definir los aprendizajes. En el caso del prácticum, esto nos plantea importantes exigencias a la hora de seleccionar los centros de prácticas y a tomar en consideración la dinámica global en que se produce la estancia del aprendiz en dicho contexto (la forma en que es aceptado, su nivel de integración, el clima institucional, etc.).

Por su parte Heikkinen, Tynjälä, & Kiviniemi (2011) hablan del Modelo Pedagógico Integral (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora, 2006; Tynjälä, 2008) el cual está basado en diferentes componentes de la experiencia profesional, siendo cuatro los centrales de este modelo: el conocimiento teórico o conceptual, el conocimiento práctico o experiencial, el conocimiento de la autorregulación y el conocimiento sociocultural. Los autores argumentan que aunque estos

conocimientos pueden ser analíticamente separados, la idea central es que en cualquier entorno de aprendizaje los cuatro elementos básicos de la experiencia profesional estén estrechamente integrados para lograr una competencia de alto nivel.

Pungur (2007) hace énfasis en la importancia de una relación efectiva entre tutor y estudiante como determinante de éxito en las prácticas profesionales, así como de una relación estrecha entre la escuela y el mundo académico, y el trabajo conjunto con propósitos comunes de los distintos personajes claves: el coordinador escolar, el profesor tutor y los distintos facilitadores universitarios.

Collins (2007) defiende que el éxito en el entorno de práctica es una cuestión de hacer conexiones y explorar el proceso de desarrollo de las relaciones. Se trata de la integración de las técnicas de enseñanza en respuesta a la complejidad, en lugar de tratar de utilizar técnicas de enseñanza para dominar el aula.

De acuerdo con Bretones (2013), los siguientes pueden ser considerados como experiencias exitosas en una línea alternativa a las convencionales:

- Las Prácticas de enseñanza de la Universidad de Wisconsin-Madison en Estados Unidos, orientadas por Zeichner (1987), Liston & Zeichner (1993) y Zeichner & Liston (1999) que tratan de aplicar una perspectiva crítica o de reconstrucción social –orientada a la enseñanza reflexiva y a la investigación– a esta fase de la formación inicial del profesorado, se reduce el tiempo de permanencia del estudiante en el aula a favor de su implicación en la vida del centro, se promueve el cambio en las relaciones de poder entre el supervisor y el estudiante, y existe un seminario semanal de reflexión teórica donde se analizan las teorías de investigadores y maestros.
- La experiencia de Mercer & Abbot (1989 y 1993) en el Centro Politécnico de Sunderland en el Reino Unido, conocida también como de aprendizaje democrático y cooperativo, en este modelo se les da a los estudiantes varias posibilidades de elegir, pasando por cinco fases que van desde observar hasta hacerse cargo pleno de la docencia, dentro de las cuales deben pasar por varias fases intermedias donde combinan observación y docencia, trabajo colectivo e individual.
- Las 14 Escuelas de Desarrollo Profesional en la Universidad de Ohio, Estados Unidos, cada una de ellas es un conjunto de escuelas de educación primaria y secundaria que trabajan en estrecha colaboración con la

universidad en la formación inicial del profesorado, compartiendo supervisores y tutores, algunas clases teóricas de la universidad y otras lecciones en los centros escolares.

- Zeichner (2010) recoge ejemplos de varios tipos de experiencias de la última década desarrolladas en Estados Unidos para acercar el conocimiento académico de la universidad con el práctico de las escuelas, poniéndolos en un mismo plano de igualdad, fortaleciendo así la participación y el aprendizaje de los estudiantes de magisterio, denominándolas "experiencias híbridas", tercer espacio o tercera vía, a saber: a) profesores asociados y maestros en residencia con alto nivel de competencia que durante dos años se incorporan a la universidad co-enseñando y participando en todos los aspectos del programa de formación del profesorado, así como en la evaluación y renovación del mismo; b) incorporación a la universidad de las representaciones de las prácticas ejemplares de maestros, bien se refieran a docentes de infantil y primaria, bien al profesor universitario con niños de primaria o secundaria; c) desarrollar una parte de la asignatura de métodos de enseñanza primaria y secundaria en la escuela, observando la clase del maestro que ilustre el contenido académico, acompañadas de pequeñas reuniones teórico-prácticas (otro ejemplo citado, es el de las escuelas de desarrollo profesional en las que son los propios maestros los que asisten a las clases teóricas de la universidad aportando materiales ilustrativos usados en sus propias aulas); d) a este cuarto tipo lo llama Zeichner "formadores de maestros híbridos" que consiste en que el profesor universitario se implica en formar asociaciones de escuelas que se ocupan de la formación inicial de profesorado y a veces en el desarrollo del profesorado en activo y otras en las que el profesor se centra en las prácticas de primaria y secundaria, incluso asiste a las reuniones del personal escolar; e) "incorporando el conocimiento desde las comunidades a la formación del profesorado" consiste en experiencias alternativas recientes que ponen en contacto a los futuros maestros con miembros adultos de la comunidad, en relaciones igualitarias para desarrollar habilidades culturales –escuelas basadas en la comunidad– preparando a los futuros maestros para enseñar en ese contexto; a veces puede tratarse de comunidades marginadas.
- En relación con un programa del Prácticum orientado a la investigación en el contexto de una Escuela de Desarrollo Profesional, Mule (2006) estudió cinco casos de estudiantes como investigadores, concluyendo que la propuesta mejora la colaboración entre los agentes implicados, la capacidad reflexiva –no tanto crítica o relacionada con el contexto institucional y social, cuanto en torno a la propia persona y la solución de problemas prácticos– y la construcción de conocimiento basado en la práctica; aunque

inicialmente se produce en los estudiantes una cierta tensión, dada su doble función de enseñante e investigador (que podría superarse familiarizando previamente a éstos con el centro escolar y con un periodo de prácticas de al menos un semestre de duración).

- De las experiencias de prácticum innovadoras en España destacamos: la de Jové et al. (2007) en la Universidad de Lérida y la de Gutiérrez et al. (2009) en la del País Vasco. Ambas responden a modelos reflexivos, inspirados en Smyth (1991) y Schön (1992) y aplicadas con éxito durante varios cursos académicos. El objetivo común es mejorar el aprendizaje de los futuros maestros fomentando la relación teoría-práctica mediante procesos reflexivos compartidos entre supervisores universitarios, tutores de escuela y estudiantes sobre problemas reales de la enseñanza. En la primera experiencia (prácticum de un cuatrimestre) se utiliza para ello, además de las memorias y diarios de prácticas, cuestionarios de preguntas abiertas, grupos de discusión, seminarios de reflexión o análisis de lecciones grabadas en vídeo, siendo descrita como un proceso de investigación en la acción de mejora constante. En la segunda, (prácticum de seis semanas de duración) la reflexión se basa en relatos etnográficos, tanto autobiográficos sobre la experiencia educativa pasada por los estudiantes, como de la vivida en las aulas durante las prácticas, deteniéndose especialmente en los incidentes críticos y utilizando como recurso complementario los foros telemáticos.

Por último, Elwes Aguilar, Fernández Muñoz, & Rivas Rebaque (2012) proponen un enfoque semipresencial, a través del campus virtual de la Universidad de Castilla-La Mancha.

3. 2. Tensiones y determinantes en torno al prácticum

La revisión de la literatura indica que el tema en cuestión sigue siendo controversial. Sin embargo, poco a poco se ha ido haciendo énfasis en aspectos críticos en su implementación y su naturaleza, entre los cuales Zabalza (2011) señala los siguientes:

- La forma en cómo se denomina el periodo de prácticas y cómo eso influye en su sentido curricular.

- Los modelos de base del prácticum o cómo se fundamenta el proceso de aprendizaje que se pretende lograr.
- La prevalencia de cuestiones organizativas sobre curriculares y sus consecuencias.
- La importancia de la modalidad de relación interinstitucional que se establezca entre la universidad y los centros de prácticas.
- El componente emocional de la experiencia del prácticum y la necesidad de llegar más allá.
- La creación de redes y comunidades de aprendizaje.
- La incorporación progresiva de las TIC a la gestión, supervisión y tutorización del prácticum.

Zeichner (1990) por su parte citó seis obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes de magisterio, que de acuerdo con Loughran & Hamilton (2016) siguen estando presentes:

- El punto de vista dominante de la práctica como un aprendizaje mediado y sin estructurar, además de la aceptación de que mientras los maestros en formación se coloquen con "buenos" maestros colaboradores, "cosas buenas" van a suceder.
- La falta general de un currículo explícito para la práctica y la ausencia de conexiones explícitas entre la experiencia basada en los cursos de la universidad y la experiencia basada en la escuela.
- La calidad desigual de la supervisión práctica y la falta de aprendizaje profesional formal disponible, tanto para los maestros colaboradores como para los asesores universitarios sobre sus roles.
- La frecuencia relativamente baja de los estudios clínicos, tales como el prácticum de magisterio dentro de instituciones terciarias, a menudo acompañadas de pobres recursos y discrepancias en la carga de trabajo entre el personal implicado en la formación del profesorado durante el prácticum y los que no lo están.
- El bajo nivel de prioridad de la práctica por parte del personal escolar, incluso en las "buenas" escuelas donde las prácticas de enseñanza son más consistentes con las expectativas y la ideología de la institución de formación docente.
- El encuadre discrepante del papel del profesor como profesional reflexivo que ejerce el juicio profesional por un lado, y el técnico por el otro que cumple las exigencias de las políticas del gobierno y de la escuela.

La Comisión Europea (2007) en una de sus comunicaciones expresó que los profesores consideran como debilidades de los estudiantes de magisterio en las prácticas: la falta de competencia para lidiar con nuevos desarrollos en educación

incluyendo el aprendizaje individualizado, preparar a los alumnos para el aprendizaje autónomo, el manejo de clases heterogéneas y preparar a los estudiantes para sacar el máximo provecho de las TIC. Otros autores han hablado de principios o determinantes para tomar en cuenta en el planteamiento del prácticum, entre los que destacan los propuestos por Rorrison (2011): teorías del aprendizaje, las relaciones colaborativas, reconocimiento de diferentes tipos de necesidades de aprendizaje, transparencia, aprendizaje comunitario, diálogos reflexivos y las perspectivas internacionales.

3. 3. Prácticum UGR

La descripción detallada del prácticum se encuentra contenida dentro del título de Grado de Maestro en Educación Primaria (2009) cuya estructura y características básicas se presentan a continuación.

Tabla 11. Créditos del prácticum I, II y III.

Materia	Créditos ECTS	Carácter	Requisitos previos
Prácticum I	10	Obligatorio	Tener superados 108 créditos.
Prácticum II	10	Obligatorio	Tener superado el Prácticum I
Prácticum III	10	Obligatorio	Prácticum III haber superado 160 créditos y el Prácticum I y II.

De este modo, el prácticum es definido dentro del currículum como una asignatura articulada y bajo el condicionamiento de tener adquiridos un número de créditos específicos que aseguran que los alumnos han invertido tiempo en completar una carga de trabajo que incluye: asistencia a clases, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes, por ende se puede decir que han obtenido a cierto nivel las competencias específicas del Título, que en el caso del prácticum se involucran:

- C1–Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- C12–Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los

colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Así, las competencias de módulo (CDM) específicas de formación básica a alcanzar después del prácticum son:

- CDM10.1–Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- CDM10.2–Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- CDM10.3–Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza – aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
- CDM10.4–Relacionar la teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- CDM10.5–Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- CDM10.6–Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- CDM10.7–Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.
- CDM10.8–Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Para el logro de las competencias antes enunciadas, en el documento se proponen las siguientes actividades formativas:

- Recoger información sobre el contexto del centro y el aula.
- Observación y colaboración con el maestro/a.
- Colaboración con el centro en actividades académicas.
- Reuniones con el Tutor/a para resolver dudas o contrastar valoraciones.
- Asistencia a reuniones de equipos de profesorado.
- Entrevistas a distintos profesionales del centro.
- Identificación de estrategias didácticas para responder a situaciones diferentes de enseñanza.
- Actividades dirigidas de reflexión teórico-práctica en la Facultad (Seminarios de Supervisión).
- Participación en el sistema de tutorías real y/o virtual.
- Consulta y elaboración de materiales didácticos.

Asimismo se determinan como actividades autónomas del alumnado: la

elaboración de un Diario de Trabajo y una Memoria de Prácticas. Además los futuros profesores deberán llevar a cabo actuaciones en el aula del centro que les proporcionen firmeza en su formación como profesionales, 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. Las reflexiones se deben centrar en los siguientes temas:

- El contexto del centro, el centro y el aula.
- La función del maestro/a.
- Actividades académicas a realizar en un centro.
- La resolución de situaciones problemáticas en el centro y en el aula.
- La dinámica de funcionamiento de un centro.
- El trabajo en equipo entre el profesorado.
- Identificación de estrategias didácticas para responder a situaciones diferentes de enseñanza.
- Los materiales didácticos.
- La atención a la diversidad en el centro y en el aula.
- Marco legal de la enseñanza primaria.
- Procesos de aprendizaje de contenidos curriculares desarrollados en el centro donde se realizan las prácticas.
- Programaciones de las diferentes áreas curriculares. Secuencias de enseñanza desarrolladas en el aula.
- Materiales curriculares utilizados.
- Análisis didáctico de clases observadas.
- Técnicas de evaluación empleadas.
- Atención a la diversidad que se produce. Enseñanzas transversales que se llevan a cabo.
- Preparación de las actuaciones de aula.
- Materiales y recursos disponibles y uso de los mismos.

Después de revisar los documentos oficiales en torno al prácticum, cuyas principales características se han descrito, se deja ver un énfasis en las competencias a desarrollar durante el prácticum y las actividades que se sugieren para ello, pero se prescinde de un planteamiento más integral y propositivo de este momento de la formación del futuro profesor. De este modo, no se aprecia un modelo claro en su fundamentación, si lo hubiera no se evidencia en los documentos, lo que lleva a pensar que se deja a concesión de los tutores del prácticum de la UGR guiar esta experiencia bajo el determinante de la libre cátedra.

Grosso modo se podría considerar que los planteamientos en torno al

prácticum de la UGR tienen ciertas correspondencias con la propuesta del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), en cuanto a que la estructura del prácticum de la UGR dividido en: I, II y III podría sugerir lo que Kolb denomina círculos progresivos, esto aunado a la existencia de los “seminarios de supervisión” en donde se sugiere se desarrollen actividades de reflexión teórico-práctica, que de cumplirse correspondería a la reflexión posterior a la práctica.

En relación a los modelos alternativos se puede identificar el empleo de ciertos elementos comunes, por ejemplo, el uso de seminarios semanales al igual que en el modelo implementado en la Universidad de Wisconsin (Zeichner, 1987; Liston & Zeichner, 1993; Zeichner & Liston, 1999); así como el empleo de memorias y diarios de prácticas al igual que en el modelo de la Universidad de Lérída (Jové, 2007), sin embargo, no hay rastro de otros elementos de este modelo como grupos de discusión, lecciones grabadas, relatos etnográficos y autobiográficos sobre la experiencia educativa dentro de un planteamiento de un proceso de investigación.

Por último, se sugiere que al leer los siguientes apartados de este capítulo se tengan en mente “las tensiones y determinates en torno al prácticum” sugeridas por Loughran & Hamilton (2016) y Zabalza (2011) en sus investigaciones (que se abordaron en esta introducción), en orden de encontrar coincidencias con estos hallazgos en los casos que se abordan en las siguientes páginas.

3. 4. Colegio "Jesús el Nazareno"

En febrero de 2013 inicié las gestiones ante la UGR para tener acceso a los perfiles de los estudiantes, ya que iba a requerir reclutar a los alumnos que participarían en mi investigación y a quienes me era preciso tener seleccionados a mediados de abril, antes del inicio de las asignaturas del cuarto curso. La Universidad en respuesta a mi petición, se negó a proporcionarme datos específicos de todos los alumnos alegando el cumplimiento de sus políticas de privacidad, pero me propuso la alternativa de asignarme al colegio "Jesús el Nazareno" donde se encontraba el mayor número de estudiantes haciendo el prácticum. Debía asistir y ponerme en contacto directo con ellos, bajo las condiciones que la escuela me permitiera. Sin dudarle acepté la oferta.

Obtuve la autorización de la UGR para presentarme al colegio cuando faltaba tan sólo una semana para que inicien las vacaciones de Semana Santa,

momento en que los estudiantes se encontraban en la segunda mitad del Prácticum II. Sin esperar más, el lunes 18 de marzo de 2013 me presenté por primera vez al "Jesús del Nazareno". El horario oficial de entrada era a las nueve de la mañana, pero planeé llegar veinte minutos antes para observar el movimiento previo.

A la sección de primaria se entraba por una calle lateral en cuesta. Pocos metros después había una reja amplia, a través de la cuál se podían vislumbrar las canchas y parte del edificio. A un costado de esta había una pequeña caseta, pero nadie dentro, así que me senté en un barandal a esperar y observar. Las personas entraban con naturalidad al colegio pero no lograba identificar quiénes eran los profesores y quiénes los padres. Entonces llamó mi atención un chico como de 11 años que atravesaba la cancha sobre una silla de ruedas, se acercaba a un tablón de anuncios que estaba a un costado mío –se trataba del horario de la presentación de varias obras de teatro– después de leerlo se fue y luego volvió, como si necesitara releer la información, la tercera vez que vino lo hizo acompañado de un chico, parecían ponerse de acuerdo sobre el itinerario. Al igual que estos, muchos de los niños que iban entrando también se detenían a leer dicho cartel.

A las diez menos nueve entró a la caseta una señora, imaginé que podía ser parte del personal y le pregunté acerca de la profesora Elena, me indicó que llegaría hasta las nueve, así que seguí esperando. Al dar las nueve la señora de la entrada me dijo –ven, ven conmigo–. Entonces la seguí y comenzamos a atravesar la explanada, dirigiéndonos a un área de salones al que atravesaba un pasillo angosto y un poco oscuro, en el cual coincidimos con la directora: Elena. La señora me presentó y seguidamente el semblante de la directora, mostró un poco de agobio ante mi presencia, intercambiando conmigo un breve diálogo:

–¡Pero si les he dicho que no vinieras hasta después de vacaciones!

En ese momento le he tratado de enseñar la carta de la notificación de la Universidad pero sólo la ha mirado de reojo.

–Bueno no me han dicho nada... lo que pasa es que los chicos terminan sus prácticas la primera semana después de vacaciones, entonces con la de ahora y esa... solo podría observar dos semanas, es por ello que tenía que ser desde ahora.

Elena cambia el semblante y se muestra pensativa.

–Sí tienes razón, ¿sabes?... Lo que pasa es que ahora estamos muy liados porque tenemos la semana del teatro escolar, entonces hay

mucho movimiento y ahora mismo me es difícil pensar donde acomodarte y bueno no sé si te vaya a servir de mucho...

–Sí, seguro que de algo servirá, por lo pronto esta semana iré localizando y conociendo a los chicos del prácticum...

–Bueno... creo que lo mejor es que entres al primer ciclo porque ellos no presentan hoy su obra, solo van a ensayar, así que puedes estar de nueve a diez aquí, luego te vas con ellos al teatro... y después puedes continuar con los otros profesores de primer ciclo, ya te pones de acuerdo con ellos.

La profesora de primer ciclo a cuya aula iba a entrar se encontraba cerca y Elena ha aprovechado para presentármela, de algún modo me ha encomendado con ella por si tengo dudas durante el día.

El personal del colegio ha sido amable y cordial, la más agobiada con mi presencia durante la primera semana era la directora, en las mañanas cuando me veía a la puerta de su oficina me mostraba cara de agobio ante la complicación de presentarme a los profesores con que podía trabajar ese día, así que por lo general me encomendaba con algún profesor que estuviera cerca. Finalmente al tercer día me observó que debía arreglármelas para entrar a las aulas a observar, esto para mí significó un gesto de amabilidad porque prácticamente me abrió las puertas de la escuela y me permitió ponerme en contacto directo con los profesores –siempre con el riesgo de que no me aceptaran porque no había una autoridad oficial–afortunadamente los profesores se mostraron sensibles ante mi situación y me dejaron pasar a sus aulas, a reserva de la decisión del estudiante de la UGR que iba a ser observado, pero sin titubear todos aceptaron.

En el primer contacto con los profesores, ellos solían decirme que esa semana era distinta y que académicamente no había mucho que observar porque la dinámica del aula no era la convencional, todo estaba en función del teatro y no se trabajaban las asignaturas de manera ordinaria, mostrándose preocupados de que no pudiera ver lo "académico". Efectivamente, poco se les pudo observar en las aulas en su trabajo con las asignaturas habituales, ya que se encontraban en el cierre del primer trimestre en coherencia con la organización que determinaban los libros. La mayoría había terminado de resolverlos, así que en esa semana invertían tiempo en repasos o en hacer portadas en las libretas para el nuevo trimestre. En otras ocasiones, hacían semblanzas sobre las obras de teatro, dibujos o diálogos. No había tiempo para mucho más porque los alumnos asistían a dos obras de teatro al día.

El teatro: más allá de una actuación en el escenario

Durante esta semana fue notoria la emoción y expectación de los niños con motivo de las obras de teatro. Los profesores también parecían disfrutarlas pero a la vez se mostraban un poco agobiados cuidando que la coordinación para desplazar a los alumnos al espacio donde ocurrían las presentaciones no se saliera de control, sin embargo, todo se desenvolvía dentro de una armonía natural, manifestándose la experiencia de veintiocho años en el desarrollo de esta actividad escolar.

Las actividades teatrales tenía su devenir en el Proyecto Educativo del Centro, el cuál ha tenido como prioridades latentes: la inclusión de niños con necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad. Su advocación por estos ideales se fue definiendo desde 1963 cuando surgió el proyecto de la congregación a la que pertenece, cuya preocupación inicial buscaba promocionar a nivel humano y cristiano a uno de los barrios más deprimidos de Granada. Con esta insistencia, en 1986 junto con el claustro de profesores, lograron que la Junta de Andalucía reconociera al colegio como un "centro de integración". Desde entonces los profesores fueron ideando actividades que promovieran la integración y el teatro fue una de ellas.

La actividad teatral que se realiza en el colegio ha sido tan exitosa como medio de inclusión, que en el año 2009 el Ministerio de Educación reconoció al colegio otorgándole el primer galardón de los premios estatales, creados para reconocer el esfuerzo de los centros docentes dedicados a la atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Los profesores nunca hicieron alarde de esto en las charlas o entrevistas que tuve con ellos, me enteré después, cuando empecé a hacer preguntas sobre lo que estaba sucediendo esa semana en el colegio, los hechos me llenaban de curiosidad, generada a priori por la emoción y los ojos brillantes de los niños ante la expectación de las obras de teatro. Yo al igual que ellos, deseaba ver alguna de las representaciones desde el primer día.

A media mañana, la profesora del aula donde me encontraba indicó que había llegado la hora de ir al teatro, los niños se vieron entre ellos e hicieron gestos de emoción, se levantaron de sus sillas y comenzaron a formar ordenadamente una fila. La profesora no dio ninguna otra señalización, los niños parecían ya instruidos sobre el comportamiento esperado. Dispuestos todos, salimos al pasillo y comenzamos a caminar. En este andar, la profesora iba saludando a los otros

profesores con los que se cruzaba. El estudiante universitario permanecía con mucha sobriedad caminando a un costado de los niños. Entramos al teatro, las primeras filas estaban reservadas para los alumnos y el resto de las sillas estaban destinadas para los padres, que ya se encontraban sentados.

Los profesores y los alumnos del prácticum de los otros grupos se habían colocado alrededor del salón para observar a sus alumnos, pocos minutos después salió un profesor dándonos la bienvenida y agradeciendo la presencia de todos, recordó a los niños el comportamiento esperado e indicó como debía iniciar la obra, él contaría "un, dos, tres..." y los niños debían contestar "¡que comience la función!". Entonces los niños gritaron sonoramente la frase y la representación comenzó.

La primera obra que observé fue una adaptación del "Flautista de Hamelín" interpretada por los alumnos de primer grado. Era una obra bilingüe, los diálogos en español se repetían simultáneamente en inglés. Al finalizar, quedé impresionada con su desenvolvimiento, es sensato decir que parecían actores entrenados profesionalmente. En las escenas grupales se observaba a un pequeño con síndrome de Down que era discretamente guiado por dos de sus compañeras en los movimientos en escena. Sin duda habían otros casos, pero este era el más notorio. Durante la representación no hubo necesidad que el profesor interviniera para señalar las transiciones de una escena a otra o para hacer de apuntador ante el olvido de algún diálogo del guión. Era plausible la alta calidad de las presentaciones.

El montaje escenográfico parecía haber costado muchísimo. Recuerdo las primeras preguntas que me surgieron ¿cómo han logrado estos resultados con niños de primer año?, ¿tendrán todas las obras un nivel de representación similar? En ambas interrogantes, además de los profesores, los padres de familia también eran pieza clave, en especial Daniel y Rosario siempre hicieron énfasis de su sorpresa al ver el involucramiento de éstos para la elaboración de la escenografía, así como la dedicación que tenían con sus hijos para que se aprendan sus diálogos y su apoyo en otras actividades formativas del colegio.

Las siguientes obras que pude observar tuvieron el mismo nivel de ejecución, sin embargo, reservo abordar con mayor detención los hallazgos sobre las implicaciones de acuerdo al estilo de enseñanza, en los apartados correspondientes a los alumnos del prácticum observados.

Mi única inconformidad en el montaje de las obras fue lo relacionado con la selección de la música pues fue notorio que no hubo tanto cuidado en cuanto al significado del repertorio o la representación de los sonidos incidentales. Por ejemplo, en el "Flautista de Hamelín" el sonido de la flauta no era representado por

el sonido original del instrumento sino por el de una gaita, en otras por una trompeta e incluso en una escena se sustituye por voz. La mayoría de las piezas era de origen español y americano, predominantemente de los géneros pop, bolero y rock, de autores como: Alejandro Sanz, Julio Iglesias y Backstreet Boys, por mencionar algunos. Del género clásico sólo escuché en una obra el aria de "La Reyna de la Noche" de Mozart. De estos hechos, los estudiantes opinaban que la música tenía como principal objetivo captar la atención del público y que bajo ese criterio fue escogida por el profesor del grupo y la profesora de música.

Finalizo este apartado destacando o repitiendo que durante la semana del teatro tenía muy poca información sobre el centro, pero poco a poco fueron Rosario, Daniel y Bernardo quienes me dejaron sentir que yo no había sido la única sorprendida con el trabajo del teatro y sus significados, como lo expresa uno de ellos:

Sí, la verdad que me sorprendió mucho el hecho de que trabajen en equipo, ella (la profesora) lo recordaba, que el mayor trabajo en equipo que podían hacer era el teatro y el principal beneficio era trabajar en equipo, respetar a los compañeros, la evolución de cada compañero y al final salió perfecto, la verdad, y muy satisfactorio de verlo desde fuera y desde dentro. Ellos han aprendido muchísimo, siempre está como el teatro... yo creo que ha dado unidad a todo el curso, han coordinado todo el semestre entero, por lo menos lo que yo he visto, era como la columna vertebral de todo... hablábamos de cualquier cosa y siempre se refería al teatro... yo creo que es secundario por ejemplo el hecho de que se trabaje la memoria... lo veo menos importante, como lo principal es eso: el trabajo en equipo...

Hay colegios en Granada que no tienen ni un solo niño de integración, ahí a lo mejor si hicieran teatro, pues dices ¡sí que es una pérdida de tiempo! pero aquí tienen que hacer dinámicas de este tipo porque es necesario, la feria a fin de curso, por ejemplo que se invierta tanto tiempo en la feria pues también podía decir mucha gente ¡vaya pérdida de tiempo! pero también es igual...

Mas allá de las asignaturas instrumentales

La rutina de las clases en el colegio parecían estar marcadas por cuatro principales situaciones pedagógicas: las asignaturas básicas, las actividades de esparcimiento, las actividades que promueven la integración de todos los alumnos y los espacios de reflexión. Clasificación que propongo con base en el análisis de los datos, debido a que una de las principales limitaciones que se tuvieron fue el acceso al Proyecto del Centro, el cuál era celosamente guardado por la administración. La principal razón es que en este se deposita toda la información que permite comprender de manera compleja y formal su filosofía, las líneas de formación, las acciones transversales y los mecanismos de organización de profesores y ciclos para lograrlo, podría decirse que las características que le dan su unicidad y autenticidad. Por tanto, no fue autorizado que se diera prestado principalmente por temor al plagio, de este modo los estudiantes de la UGR sólo tuvieron acceso al programa del ciclo.

Aun cuando los alumnos y una servidora no tuvimos acceso a este documento, era palpable que el personal estaba en sintonía en cuanto a la prioridad respecto a la inclusión, la cuál se observaba reflejada en: los modelos de trabajo, la organización del aula, los servicios de infraestructura y de pedagogía. Todo esto develaba los mecanismos por los cuales el colegio conseguía sus fines. Por tanto, a continuación se describe brevemente como estas cuatro actividades en el aula de distinta manera lograban la inclusión.

En las asignaturas básicas estaban integradas: lengua, matemáticas, conocimiento del medio, inglés y música, que con excepción de esta última, eran trabajadas con base en el libro de texto, el cual tenía una duración trimestral. En congruencia con los libros, los profesores organizaban los contenidos a desarrollar cada tres meses en función de lo que estos establecían. Sin embargo, en caso de ser necesario, se hacían adaptaciones de los ejercicios según las características propias de los niños, a la par que se les permitía avanzar a su propio ritmo; para ello los profesores tenían juntas regulares con el personal de psicopedagogía donde monitoreaban y dialogaban sobre cada caso en específico, determinando los alcances mínimos de cada alumno identificado con alguna necesidad educativa especial.

Además de los ejercicios de los libros, si los profesores lo consideraban necesario diseñaban fichas extras de trabajo, también se ponían de acuerdo en organizar actividades alternas y en su desarrollo dentro del aula, con el fin de estar en sintonía –a reserva de los estilos de enseñanza de cada uno–. Fue peculiar que

en el primer ciclo las actividades eran más lúdicas y creativas, sin embargo a media que avanzaban de grado escolar se le daba mayor prioridad a la resolución de los ejercicios del libro.

Las actividades de esparcimiento correspondían a las clases de educación física, educación artística y otras actividades de creatividad que los profesores insertaban con motivo de algún contenido o día de celebración, estas dos últimas me parecieron distintivas. Por ejemplo, para las clases de artísticas los profesores del ciclo organizaban cada uno un taller: arte naíf, arte prehistórico, los pintores y sus obras más famosas (Gaudí y Soroya y Van Gogh), entre otros. En el tiempo destinado a los talleres los alumnos de todo el ciclo se mezclaban para rehacer los seis grupos del ciclo, con esta nueva conformación, cada grupo asistía a un taller y trabajaba con un profesor. Al respecto, uno de los participantes retroalimenta su vivencia:

Participante: ...el hecho de trabajar a partir de un autor, me parece buena idea. Y conocer técnicas como el cubismo desde el propio autor, pues lo veo más significativo porque al final sí trabajamos "movimientos" pero yo creo que se les acaba olvidando, pero el recuerdo de ¡pues he trabajado Velázquez! se les quedaba bien. Luego además les cuentan una historia, les explican, por ejemplo, Velázquez –que es el de Lourdes–, ella los tiene en su aula... pues ella por ejemplo, les explica el cuadro de "Las Meninas" les trae la obra, les explica pues la historia de que es una infanta... toda la historia del cuento, les habla un poco sobre el autor y se les da una copia en blanco y negro que luego ellos coloreaban. Eso es uno de ellos, porque son tres días de taller, sobre un mismo taller, luego rotan y se van, pues a ¡arte prehistórico! que era de Pepe y hacen barro y pintan con las manos, hacen figuras, a lo mejor no hacen vasijas pero hacen, por ejemplo colmillos y se hacía un collar de colmillos. Luego el profesor puso un papel continuo blanco y mojando en pintura roja las manos, como si fuera sangre, pues ponían sus manos y escribían su firma debajo. Y luego Martha, no me acuerdo su taller pero creo que era puntillismo, y abajo pues también habían otros tres talleres...

En general artes plásticas lo da el propio tutor porque por ejemplo ahora con el nuevo Grado, no hay específica de artística...

Investigador: ¿esto era algo diferente de lo que esperabas?

Participante: Yo por ejemplo mi plástica fue trabajar con un libro, era horrible trabajar con un libro y repintar cosas feísimas, en este por ejemplo, en el taller de Lourdes... al día siguiente se pintaba con acuarelas y el último día se le daba el mismo cuadro de "Las Meninas" pero en vez de Velázquez, de Picasso que es algo totalmente diferente.

Este tipo de actividades variaban de acuerdo al ciclo, los profesores en función de los objetivos se organizaban y desarrollaban propuestas adecuadas al ciclo correspondiente, siempre procurando la convivencia con los alumnos de los otros grupos.

Entre las actividades que promueven la integración de todos los alumnos se encontraban el teatro, la feria de fin de curso y el festival de las culturas. Son actividades que involucran la participación de toda la escuela y que tienen como principal fin la cohesión del colectivo a favor de la inclusión, así como el reconocimiento de todos los integrantes y sus riquezas. Y para que esto se logre los profesores desarrollaban un trabajo de sensibilización y cooperación previos, como se ha explicado en el caso del teatro.

Finalmente las actividades de reflexión se refieren a las clases de tutoría, aunque también pueden considerarse las clases que eran llamadas de "interiorización" y el programa de convivencia. Cuando entré a una de estas clases me sorprendí, no sabía que era lo que estaba pasando y me preguntaba a qué clase correspondían esos temas, no lograba identificar la razón de ser de las lecturas o experiencias que contaban los alumnos o los profesores, pero me causaba curiosidad porque dos cosas eran notorias durante estas sesiones: se promovía un diálogo con los alumnos y se buscaba que el alumno expresara su posicionamiento y sus experiencias ante el tema para luego retroalimentarlo.

Vislumbraba que esto podría estar interconectado con algo más complejo porque en algunas sesiones, los profesores retomaban frases o reflexiones que parecían claves. Posteriormente la entrevista con una profesora me hizo comprender mejor.

Tutorías son muchas cosas, tutoría es también como un gran marco que engloba todo. Tutoría es que desde nuestro horario semanal, tenemos un momento para reflexionar sobre ello, sobre un valor importante de solidaridad, de compañerismo, que intentamos luego todas las semanas, ir pensando, trabajando y fomentando; pero tutoría es también el reparto de responsabilidades en el aula, el enseñar la estrategia de resolución pacífica del conflicto, el hacer alumnos críticos, pero

de crítica constructiva, alumnos asertivos, eso se está aplicando, estás dando matemáticas, conocimiento, haciendo una redacción o en una asamblea. Es una prioridad dentro del centro, lo único que cada ciclo en función de las peculiaridades de sus alumno y un poco también del equipo de profesores, pues un poco se determina de qué forma, de qué manera y qué cuestiones se van a ir trabajando durante el año, pero eso no es algo al azar, es algo común, que si tú ahora hablastes con cualquiera de mis compañeros aún con las diferencias personales lógicas, todos hacemos lo mismo.

Sí, incluso en nuestra temporalización anual cuando nosotros programamos a principio de curso todo el año, por trimestre, mensualmente... se recoge en el primer trimestre vamos a trabajar cuatro temas de lengua, cuatro de cono y además estas cuatro cuestiones de tutoría. Y la primera semana de curso, es súper interesante porque se plantea un objetivo que nos va a acompañar todo el año y que todos lo tenemos igual. Este año ha sido "rumbo a" y era dirigirnos a ser mayores, a ser solidarios, entonces ese eslogan determina buena parte de la tutoría de todo el año y eso se programa igual que el resto de las actividades, pero es una programación vertical, transversal, que abarca todo el curso y estás haciendo la tarea que estás haciendo, si estamos educando en el respeto al otro y el respetar el turno de palabra pues eso se está trabajando todo el día, no que solamente la horita de la tutoría del lunes y ya eso se olvida.

Cada año es diferente, el año pasado celebrábamos el 25 aniversario en el cole de la inclusión y entonces el eslogan para todo el colegio fue "somos iguales somos diferentes" y se profundizó mucho sobre las diferencias durante todo el año. El tema de las emociones es también muy importante, se profundiza mucho.

-Claro, entonces como que a ti te preocupa o procuras que el práctico como que...

También se empape de todo eso, porque es que yo creo que quien se dedica al magisterio no puede ser solamente un transmisor de contenido porque para eso tenemos libros, ordenadores y muchos medios, tiene que también cuidar a la persona y lo que significa.

Finalmente concluí que la tutoría, junto con el teatro eran dos características esenciales del colegio. Sin embargo, es en el primero y segundo ciclo donde considero hubo más énfasis. No tuve la oportunidad de observar por más de una sesión a los alumnos de los grupos de tercer ciclo, pero se percibía que el modelo de enseñanza se acercaba más a lo tradicional y estos dos aspectos no eran tan notorios como si lo fue en los primeros ciclos. Transición que se refleja a través de los casos de Rosario y Daniel en contraste con el caso de Bernardo.

Hago lo que pienso que debo hacer con el prácticum

Al entrevistar a los profesores era claro que se sentían distantes a la Universidad, lo primero que exponían era su desconocimiento de los fines que para ésta tenía el prácticum. En este curso la única información que tenían de la Universidad era su número de usuario para entrar a una plataforma en la que se mostraba algunos indicadores de lo que se debía valorar. Al respecto consideran que estos ítems no significaban mucho porque no les permitían exponer la verdadera vivencia y proceso de formación del prácticum, como expone un profesor:

Tiene que ser bidireccional, la Universidad se supone que forma para la escuela o por lo menos el magisterio, sino vienes a la escuela no sabes como estas formando, entonces ahí hay un desequilibrio. Una forma, un control, pueden ser las prácticas, pero es lo que te dije yo, en 11 años he visto una vez a un tutor de prácticas y que fue mi tutor de prácticas... estuvo aquí porque yo tenía alumnos suyos, fue muy bonito ¡pero jolín! en 11 años solo ha venido este ¡y porque me conoce! y te quedas un poco diciendo...

Yo a todos mis prácticos le hago un informe no le hago la nota, o sea le hago las notas pero le hago un informe de... ha hecho esto y esto... este es mi correo electrónico y este es mi teléfono por si necesitas algo. Nadie ha dicho ¡oye mira pues gracias por la aclaración! o ¡gracias por el informe detallado! nada... y dices ¡vale!, dices ¡jolín! aquí estamos llevando los dos las cosas, se supone que la mitad la llevas tú y la mitad es mía, yo he intentado ponerme en contacto contigo por lo menos di gracias, un poquito de educación, Facultad de Ciencia de la Educación. Y dices, bueno,

ya está, yo lo sigo haciendo porque considero que tengo que hacerlo para ser honesto con el trabajo que han hecho ellos, no yo, ellos, es su esfuerzo y yo valoro su esfuerzo y tienen que ver qué han hecho. No poner un número en un papel, yo puedo poner perfectamente sobresaliente o un diez o un nueve, pero ¿qué ha hecho?

Ellos no saben a lo que vienen, vienen de prácticas, ellos saben que vienen de prácticas y ahí vienen divididos en dos el M1 y el M2, el M1 esta un poco para familiarizarse con la escuela y tal, y el segundo un poco más de aplicación pero no hay observación, la observación está muy bien pero ¿para qué te vas a tirar dos horas mirando? Vamos actuar y actuando es como vas aprendiendo, más que mirando. Ellos no saben a lo que vienen, les tienes que ir un poco orientando.

Ante esta realidad los profesores forman a los estudiantes universitarios de acuerdo a lo que consideran que ellos deben de aprender en ese momento y según consideren el rol o protagonismo que deben tener en el aula. Convirtiéndose en algo azaroso o a designio del profesor.

Los profesores también criticaban los requisitos que solicitaban a los alumnos para la elaboración de la memoria. Juzgaban que se avocaban a aspectos administrativos que ellos mismos no entendían la razón por la que se le daba prioridad y dando muy poca prioridad a aspectos relacionados con la enseñanza o reflexiones sobre puntos críticos o experiencias significativa que vivieron en el colegio. Lo poco que supieron de los criterios de evaluación solicitados a sus estudiantes era precisamente porque estos les solicitaban documentos que ellos no le encontraban la significancia para su formación y que incluso los estudiantes veían como un trámite y no como algo formativo.

De este modo, los tutores se quedan para ellos mismos sus reflexiones al final de cada prácticum porque no existe un medio para comunicar sus observaciones o una apertura al diálogo con la Universidad. Resignados a esta realidad intentan formar al prácticum desde su noción de lo que es la enseñanza para ellos desde el colegio en donde están adscritos.

Rosario

Había dejado atrás su pueblo en Alicante, en donde dejaba una carrera trunca después de dos años para estudiar magisterio en la UGR. En el momento en que la conocí se sentía contenta radicando en Granada, tenía un acento y timbre de voz muy agradable, hablaba siempre con suavidad, lo cual combinaba con su sonrisa discreta y gentil, y su tez blanca que evidenciaba con facilidad cuando se ruborizaba. Era una chica pequeña, delgada, con una cabellera lacia natural de color rubio cenizo, vestía con sencillez y casi siempre acompañaba su atuendo con una chaqueta negra.

Cuando entré por primera vez al aula donde desarrollaba su prácticum, cada niño de la clase se encontraba concentrado cortando un molde para armar un cubo, Rosario parecía supervisar el recorte. Inmediatamente fui intervenida por Ernesto, el profesor de la clase que presurosamente después de una breve introducción me preguntó animosamente –dime ¿de qué quieres que te hable?– se sentó a mi lado y me miraba como esperando el inicio de un cuestionamiento pero como aspecto natural de un estudio de caso, yo en ese momento no tenía nada concreto que preguntar, así que vacilantemente le contesté que aún estaba en observaciones preliminares intentando encontrar a los chicos que quisieran participar en mi estudio. Dicho esto por mi parte, y él siempre muy sonriente, me comenzó a explicar cómo funcionaba la clase, su concepción de la escuela y la enseñanza. Me concentraba en escucharlo, limitándome a mirar de reojo el desempeño de Rosario, quien había comenzado a mostrar a los niños como ir uniendo y pegando el molde, en cuyas caras se dejaba ver un muñeco con distintos estados de ánimo.

Cuando Ernesto terminó de contarme sobre que su principal principio en la enseñanza era que el niño fuera feliz en la escuela, me preguntaba con cierta incredulidad y curiosidad, si lograría avispar en los veinte minutos restantes al término de la jornada escolar alguna pequeña evidencia de ello. En este tiempo más que identificar aquello, centré mi atención en la participación de Rosario que parecía tener una mayor presencia en el aula que los otros chicos que había observado: concluyó la actividad con el cubo, en donde les preguntaba a los pequeños en inglés el estado de ánimo del muñeco, los niños le respondían en coro "sad", "angry", "happy"; dirigió la resolución de un ejercicio de lengua con base en el libro de texto en el que se ha equivocado en varias ocasiones mientras leía los reactivos, tal vez como una respuesta a su nerviosismo, sin embargo los niños no parecen percatarse de ello y participan animosamente; y ha organizado la repartición de los libros de texto y de los estuches de lápices mientras que el

profesor ha salido del aula por unas copias. Finalmente mientras los niños contestan individualmente su libro, ella se ha sentado en el escritorio y escribe sus notas en una libreta, mismo momento en que Ernesto me aborda nuevamente y me cuenta sobre su descontento con la falta de comunicación y conexión entre la escuela y la UGR.

Después de este primer encuentro, se avecinaban las vacaciones de Semana Santa, durante las cuales me concentré en analizar las posibilidades de los escenarios de los chicos que había observado, entre los cuales el caso de Rosario me seguía despertando curiosidad, así que le comuniqué vía electrónica que decidía observarla en su prácticum cuando se reanudaran las clases.

El lunes regresando de vacaciones me presenté a su aula a media mañana, lo primero que le pregunté era si había avisado a su profesor que estaría con ellos, ella me contestó –no te preocupes que a él no le importa–, hablaba con tanta seguridad y confianza que yo le tomé la palabra y entré. Rosario se sentó detrás del escritorio y se incorporaba a observar a Ernesto que en ese momento introducía a los pequeños a la lección diciendo:

–¿Ustedes recuerdan al Señor Nebrija?

Los niños asientan y sonrían.

¿Alguien que nos pueda explicar quién era el señor Nebrija?

Un pequeño alza la mano y responde...

–Un señor muy enojado que le gusta dar órdenes.

–Mas o menos... –vuelve a insistir– ¿ustedes saben quién era Antonio Nebrija?

Ernesto me mira y yo niego con la cabeza.

–Ahhh es que fue quien inventó el castellano, era de Sevilla y como él fue quien lo creó... ¡hacía...!

–¡Lo que yo diga! –responden enérgicamente los pequeños–.

A partir de ese momento, Ernesto adopta el papel del señor Nebrija y cuenta a los pequeños que un día se le ocurrió crear la "G", y conforme la historia avanza él va introduciendo sus reglas gramaticales. Durante la explicación, los niños se muestran sonrientes y ríen de la actuación de Ernesto que les resulta cómica.

Posteriormente la clase se avoca a la resolución de unos ejercicios del libro y alrededor de 20 minutos después, la lección del libro parece cambiar y tornarse hacia las matemáticas, entonces Rosario llama mi atención cuando abre el tema exponiendo fantasiosamente:

-¿Os saben qué me pasó ahora que fui a Alicante?

-¡Nooo! -responden los pequeños-.

-Pues ustedes saben que hago hechizos...

-Seño, pero eso no lo sabe ella -el pequeño me voltea a ver y habla con tono de decir algo en secreto-.

-No te preocupes ella no va a decir nada y sino le hago un hechizo antes de irse para que no diga nada. Bueno iba a hacer un hechizo y no me acordaba... ¡que yo necesito que me ayuden! Bueno yo creo que podría empezar por poner los ingredientes...

Entonces empieza a escribir en el pizarrón a la par que sigue hablando.

-Pues tenía que poner 15 gramos de arena y 27 caracoles...

Rosario sigue agregando ingredientes y con esa lista va pidiendo a los pequeños que la ayuden a sumar diferentes combinaciones para que su hechizo salga bien, los pequeños se enganchan muy rápido y siguen el ejercicio manteniendo la fantasía, elemento que siguió presentándose durante las observaciones siguientes y por tal motivo se aborda en el siguiente apartado.

La fantasía en el micro mundo de los niños

Rosario me comentó que cuando se percató del nivel de fantasía que Ernesto intencionalmente generaba en clase, sintió el deseo de involucrarse. Recuerda que en su primer día en el aula escuchó a Ernesto contarles a los alumnos que era un elfo, los pequeños estaban fascinados con la historia, esto le hizo inferir que debía crearse un personaje para que los niños la reconocieran como a Ernesto y a la par entrar en ese mundo de fantasía que tenía creado. Pensando en ello, se le vino a la mente que tenía un mechón de canas en la parte

baja de sus cabellera y que podía aprovecharse de ello para decirles a los niños que era una bruja.

Al segundo día, sin informar a Ernesto de sus planes intervino sorprendiendo a todos con su revelación, como narra:

De pronto un día les empecé a decir –¡tengo que contaros un secreto!

–¿Sí? ¿qué secreto?

–¡Que soy bruja!

–¡No!, ¡no!

–Sí, sí, miren soy bruja, tengo aquí canas de nacimiento.

–Si es verdad ¡eres bruja! ¡eres bruja!

–¿A que las brujas tienen canas?

–Sí, sí...

–Mirad, mirad lo que pasa es que las tengo aquí escondidas para que nadie sepa que soy bruja, porque ya sabes que hay brujas que son buenas y que son malas y que las pueden llevar a la cárcel y cosas así...

Y todos decían –¡qué fuerte!– y claro tampoco quería decirles puedo volar y cosas así, no vaya ser que me digan algo luego. Y les dije –yo hago pociones– porque me acuerdo que los veía que eran muy... y Ernesto me lo decía que son muy chivatos... ¿creo que lo has visto alguna vez?

–¿Qué es chivato?

–Chivato pues que se dicen cosas que hacen los demás, por ejemplo, un niño tira un papel al suelo y entonces el de enfrente se lo cuenta al maestro, en lugar de decirlo él, acusaciones así... y eran así mentirosillos.

Entonces yo empecé a decirles que yo tenía un perro invisible y que mi perro invisible se comía a los niños que eran chivatos y mentirosos... y todos:

-¿Y dónde tienes el perro?...

-Lo tengo en el balcón, porque yo vivo en un noveno.

Les contaba cosas de mi vida porque también es importante... si tú le cuentas cosas de tu vida, ellos ven que tu confías en ellos, entonces ¡que ellos pueden confiar en ti!. Y empecé a contarles eso... que por la noche yo me iba por ahí a coger pociones. De hecho me traían plantas, me traían piedras -¡mira seño para que hagáis una poción esta noche!- había uno que decía que hasta me veía por la noches, luego también les conté que yo veía sus sueños... porque también fue una época en que ellos tenían muchas pesadillas, y yo les decía que no se tenían que preocupar que yo por las noches pues les quitaba las pesadillas malas y que tenían que dormir bien. Y de hecho se siguen creyendo que soy una bruja.

Cuando Ernesto escuchó la historia que se había inventado Rosario, afirma que se quedó sorprendido de lo rápido que había percibido por dónde iba la dinámica de la clase y que además por sí misma le hubiera nacido crearse ese papel, arriesgándose a plantearse a los niños, para él eso significó un gran esfuerzo y una intención consciente de Rosario por meterse en el micro mundo de fantasía que se manejaba en el aula. Reconoce que la historia fascinó a los pequeños quienes estaban locos con el personaje revelado.

Al percatarse de la aceptación, Rosario aprovechó el personaje de bruja para narrar otras historias fantasiosas que enloquecieron a los niños, como cuando les contó que era amiga de Harry Potter, la cual utilizó para sensibilizar a los niños sobre ser honestos y ser felices, como narra:

Les escribí una carta y todo... diciendo que era Harry Potter y les decía que tenían que trabajar mucho, que tenían que ayudarse los unos a los otros, que era muy importante... que no tienen que ser tan chivaticas, diciéndoles también que tenían que ser felices no ahora sino siempre, que era muy importante. Yo seguí con la historia... incluso para explicar otras cosas.

-¿Cómo se te ocurrió?

Fue en el momento, me vino la inspiración y dije "mira les voy contar..." porque vi que a él (Ernesto) le funcionaba y dije yo también tengo que hacer algo, pues un poco para que ellos también vean que yo tengo una autoridad... aparte que les motivó muchísimo, muchísimo. Creo que es importante también fomentar la imaginación en los niños porque cuando llegan a primaria, ya como que tiene que ser todo muy cuadriculado ¿por qué no van a poder fantasear igual que puedes fantasear tú? Pues ellos también tienen todo el derecho del mundo y se les corta mucho eso y a mí eso es algo que no me gusta, porque luego cuando a ellos les dices invéntate una historia ¡no saben! porque tú les has cortado. Entonces yo también le vi una parte positiva en ese aspecto, de decir deja a los niños que vuelen su imaginación y que vivan felices en ese mundo fantástico, son niños al fin y al cabo.

Pero las cosas no siempre salieron bien, había ocasiones en que le costaba desarrollar o controlar las actividades que ponían a los niños en un estado de emoción, de alegría o de exaltación y que con la apertura y apoyo de Ernesto se arriesgaba a llevar a cabo, como se deja ver en la primera parte de la siguiente nota de clase, misma situación que se canaliza y se va superando en el avance de las actividades.

Nota de clase del 4 de abril de 2013

Me dirijo al aula y en el pasillo me he topado con Rosario, así que le comenté que justamente me dirigía a su clase a observar, ella me indica que están en la cancha en Educación Física que yo me adelante y que ahora vuelve.

Los niños están dispersos en la cancha, saltan, brincan, corren, el profesor los supervisa pero cuando este me ve se acerca a darme la bienvenida. Pocos minutos después Rosario regresa y se dirige a los pequeños, les pide que se sienten en el piso para darles las instrucciones. Los niños se muestran nerviosos pero obedecen.

Debido a que el profesor está junto a mí no me es posible anotar en el momento la instrucción de Rosario. Así que lo siguiente es una reconstrucción a posteriori:

Rosario explica que harán un cuento motor que consiste en que ella va a narrar una historia, durante la cual va a decir una actividad o labor que ellos tienen que representar con gestos y movimientos. Los niños no hacen preguntas. Desde donde estoy no logro oír con claridad el cuento que Rosario narra pues habla con voz baja y sin modulaciones, pero alcanzo escuchar con voz un poco más energética:

–¡A esquiar!...

Los niños se levantan de su sitio y cerca de ellos hay una pequeña pendiente, así que todos suben y bajan corriendo, esto al parecer representa para ellos esquiar, algunos empiezan a rodar y a intervenir a sus compañeros que se tropiezan y caen. Rosario ante la escena se muestra tensa, voltea a ver a Ernesto y hace gestos de que no sabe como controlarlo, Ernesto le responde con otro gesto corporal –sube y baja los hombros en señal de que él nada puede hacer, a la par que le muestra una sonrisa como de travesura–. Después de unos minutos ella sopla un silbato, levanta la voz y dice:

–¡Todos a sentarse de nuevo!

Los niños obedecen y poco a poco se van sentando. Rosario nuevamente levanta la voz:

–¡A correr!

Los niños se ponen de pie de un brinco y comienzan a correr y a gritar. Después de unos minutos Rosario exclama varias veces:

–¡Sentaros! ¡sentaros!

De manera dispersa los niños se van sentando. Entonces Ernesto me comenta –ahora Rosario está desarrollando una actividad que propuso, está hecha chiquita ahora mismo... ¡está hecha chiquita! –ríe pícaramente– ¡la ha rebasado! pero eso también le sirve porque son más los días malos que los buenos...

Rosario ha volteado a ver a Ernesto y le expresa desde lejos que no sabe que más decir, lo que acompaña con un movimiento de manos y con una expresión en la cara que denota angustia. Entonces él le dice –¡piraguas!.

Rosario lo repite y los niños se levantan pero pronto se sientan imitando a Rosario, que se ha sentado en el suelo y reproduce el movimiento del manejo de la pala al ir sobre un piraguas.

Después de esta representación Rosario da por terminada la actividad y los niños empiezan a correr alrededor. Ella se acerca a nosotros, tiene la cara ruborizada y nos expresa con voz tenue:

–¡Ha sido un desastre!

Tiende a bajar los ojos en señal de vergüenza y Ernesto se ríe de ella con travesura, y le dice:

–Yo me he dicho ¡ella se metió en esto, entonces que se busque la vida!

Rosario reacciona con una débil sonrisa, continuada de un ¡uf! de desaliento y

nuevamente se ruboriza.

Juntos empezamos a caminar, Ernesto lanza un grito –¡Ey!– seguido de un movimiento de mano con el brazo extendido hacia arriba, señal que los chicos deben entrar. Éstos obedecen y le empiezan a seguir.

Los niños han entrado al salón, todos se han sentado en sus lugares y sin que nadie les haya indicado algo, reposan los brazos sobre la mesa y dejan caer la cabeza. Rosario va pasando y asienta sobre la cabeza de cada uno de ellos una toallita húmeda, ellos no la agarran sino que permanecen estáticos en la posición adoptada. Mientras tanto, el profesor ha puesto una canción de fondo que tiene como coro una frase y melodía muy pegajosa que dice "ea, ea hondo, ea ea hondo..."

Minutos después el profesor da un chasquido y entonces los niños levantan su cabeza de la mesa, agarran su toallita y se la empiezan a pasar por la nuca, la cara y las manos. Poco a poco empiezan a cantar la canción y aumentan el volumen cuando se repite el coro "ea, ea hondo". Se balancean relajadamente sobre sus sillas, mueven sus cuerpos con armonía y sonrían ampliamente, se notan felices.

Mientras los niños disfrutaban el momento, Rosario y Ernesto se sientan en el escritorio y platican sobre la siguiente actividad. La canción termina y el profesor detiene la grabación, pidiendo a los niños que saquen su libro de geografía porque verán una lección de paisajes, explica que Rosario y él contarán cada uno sobre los lugares donde viven y pregunta a los pequeños:

–¿Quién quieren que inicie?

–¡Rosario! ¡Rosario!

–¡Tú! ¡tú!...

–Bueno voy a empezar porque son las montañas y estamos aquí...

Rosario se ha ido a sentar entre dos chicos, uno de ellos, Alberto, tiene parálisis cerebral y el otro, Jorge, posiblemente habilidades superiores. Ambos alumnos empiezan a requerir contacto físico de Rosario, se le acercan como seña de querer un abrazo, ella les corresponde. Alberto le empieza a tomar la mano, la ve y sonrío, se lleva la cabeza hacia adelante y atrás en señal de que está muy contento.

El profesor sigue hablando de los paisajes de Granada.

–Nosotros vivimos en Granada y ¿qué tenemos cerca?

–Sierra Nevada.

–¿Qué más tenemos en Granada?

–Ríos...

Sin una transición marcada Rosario entra a escena y comienza su participación...

-¿Queréis que os cuente cómo es mi pueblo?

Los niños asientan con la cabeza pero se escucha poca respuesta...

-Pues es un paisaje llano... es que ya no me acuerdo.

-Pero si has estado allá hace cuatro días -interviene Ernesto.

-Ya, ya, ya... pues bueno tiene casitas pequeñas sobre el paisaje llano ¿pero de qué creen que está rodeado?

-¡De montañas!

-¡Pero si ya he dicho que es llano! ¡no!... hay sembrados de cultivos. ¿Ven al señor que está en la foto del libro? Pues es mi abuelo...

-Pero ¿cómo?... No es cierto -comenta un pequeño asombrado y a la par incrédulo.

-Sí, sí, sí ¡es mi abuelo! porque él siempre va con la boina, el bastón, el chaleco y la bolsita y sale a pasear por el campo. ¿Y ven al señor que está en la otra imagen? pues es mi tío porque siempre está en el campo y cuida a las ovejas, se tiene que levantar muy temprano...

-Yo tengo una pregunta ¿en donde duermen las ovejas? -Ernesto empieza a hacer preguntas a Rosario para ampliar su explicación.

-En corrales...

-¿Y cómo se llama al conjunto de ovejas?

-Rebaños...

-Y tu tío ¿también tiene cerdos?

-No...

-Y haber chicos ¿cómo se llama al conjunto de cerdos...?

Los alumnos se quedan callados.

-Abusados que el que conteste ¡va a ganarse un abrazo de oso de Rosario!

Los alumnos parecen motivarse y empiezan a participar...

-¡Decena!

-¡Rebaño!

-¡Manada!

En este momento llegan al aula tres personas, una de ellas es una profesora de apoyo académico. Las otras parecen ser una pareja que ha venido a ver a Alberto. Entonces el profesor es requerido para que se presenten y Rosario se queda al frente de la clase, sigue escuchando las aportaciones de los chicos y como nadie le atina, resuelve:

-El conjunto de cerdos se llama piara.

Rosario busca con la mirada a Ernesto para su aprobación parece no sentirse muy segura de que el término sea correcto, pero Ernesto está ocupado y no se fija de la acción, así que Rosario afirma que así es.

Cuando Ernesto se incorpora ya no hace comentario de la Piara sino que cierra el tema, señalando que apuntará en el pizarrón la siguiente tarea, así como la penúltima actividad del día:

*Copiado en la libreta de mayores de la página 29 de Calamito.

*Plastilina.

Cuando termina de anotar les puntualiza:

-¡Acordaos que las niñas deben hacerlo con letra de princesas y los chicos de caballero!

Los pequeños responden con una ligera sonrisa al comentario de su profesor y sacan sus materiales con tranquilidad, sin que se produzca desorden.

La profesora de apoyo académico se ha quedado trabajando con Alberto. Emilio y Rosario se han sentado en el escritorio para platicar, al parecer hablan sobre cómo se siente Rosario sobre las actividades anteriores, hablan con mucha discreción y yo no alcanzo a oír pero noto que el rostro de Rosario muestra vergüenza y se ha ruborizado, cuando finalizan ella va por un libro azul que revisan juntos y discuten.

Los niños trabajan con tranquilidad, parecen concentrados en lo que hacen, son muy pocas las llamadas de atención que se han hecho, como por ejemplo, un chico ha tirado el libro y el profesor le dice:

-Oye parece que has empezado a liarla otra vez.

El chico se ríe.

-Venga recoge el libro.

El chico intenta acercarlo con el pie y ambos dicen ¡no! ¡no!...

-Tienes que levantarte... -le dice Ernesto con seriedad.

Entonces el pequeño se levanta y hace lo correcto. En otra ocasión un alumno pregunta sobre lo que está escrito en el pizarrón pero es algo que ya se ha explicado, por ende el profesor le observa:

-¿Vas a seguir como niño pequeño? ¡Ya basta, se acabó! ¡vamos a comportarnos como mayores!

Este señalamiento lo he escuchado varias veces como un llamado de atención o como una forma de solicitar a los alumnos un mejor comportamiento.

Rosario parece sentirse un poco mal, le ha comentado al profesor que le duele un poco la cabeza, él con picardía le responde -te voy acusar con Paulina- Rosario responde con gracia haciendo un señalo de que no desea obedecer... y sin más sale del aula.

-¡Ay pero esta chica! le cuesta trabajo la autoridad no quiere obedecer -me señala Ernesto.

Se ríe y bromea sobre ello. Entonces salgo y me despido de la clase.

En Alicante, Rosario trabajaba como instructora de primeros auxilios y socorrismo acuático para personas adultas, consideraba que esta experiencia le facilitaba algunas habilidades como el manejo del espacio y sus ademanes, pero a la vez le había generado algunas dificultades como: utilizar un lenguaje más infantil, tener una corporeidad más relajada, modular más la voz y hablar con un volumen menos intenso.

Recuerda que Ernesto siempre la alentaba y reconfortaba diciéndole que no lo podía hacer mal porque ella era ya una maestra, para evidenciarlo un día decidió grabarla y analizar juntos su desempeño. Aquella sesión, Ernesto le había puesto como reto que explicara la familia del 70 para la cual debía utilizar una historia que se explicara mediante un dibujo, después de varias propuestas concluyeron que sería con base a un elefante y su familia. Rosario recuerda que la historia era buena pero la deficiencia del dibujo de su elefante en la pizarra había entorpecido su explicación. Así que en el video se evidenciaba la falta del "flow" para manejar la situación en la que todos se reían -Ernesto explicaba el "flow" como la fluidez que tienen los raperos en analogía a la de los profesores para comunicarse infantilmente con los niños-.

De tal modo, el uso de la fantasía era algo que enganchaba a los pequeños y algo que Ernesto manejaba con total naturalidad para explicar cualquier tema, siempre introducía un personaje imaginario, la imitación de una voz o de una

actividad, como en el siguiente momento de una clase que inicia Rosario y concluye Ernesto, llevando a los niños a un alto grado de emoción y alegría.

Nota de clase del 5 de abril de 2013

El profesor pide a Rosario que borre la pizarra y que empiece la nueva actividad, mientras tanto el se sienta entre los alumnos.

Rosario: ¿se acuerdan que esta semana hubo una carrera de motocicletas que más o menos fue así?

Ella dibuja en la pizarra la ruta de la carrera y al avanzar un poco dice...

Rosario: no como que así no era...

En ese momento ve a Ernesto y le hace un seño de preocupación por su dibujo, borra lo que había dibujado hasta el momento y comienza de nuevo. Mientras va dibujando va narrando a los alumnos si es una bajada, una curva y finalmente el punto donde concluye. Un pequeño interviene...

Alumno: ¡Sí! ¡yo sí la vi...!

Rosario: Y en esta carrera ¿saben quién participaba? ¿Conocen a Daniel Pedrosa un motociclista español?

Alumnos: Nooo

Pero se escucha a uno de ellos decir que sí...

Rosario: Pues él es quien ganó el primer lugar.

Entonces ella coloca el nombre al lado izquierdo del mapa y en ese momento el profesor le indica que haga una lista de números ordinales en la parte derecha de la pizarra. Instantes después Ernesto hace un gesto a los alumnos y dice –¡venga!–.

El profesor se levanta, lleva consigo la silla donde estaba sentado y la coloca en sentido inverso frente a los niños. Ellos lo imitan y giran 180 grados su silla, de tal forma que el respaldo les queda al frente.

Ernesto empieza a involucrarlos en la actividad diciendo –vamos a calentar motores– pone las manos sobre el respaldo de la silla e inicia un sonido como de un motor, los niños lo imitan casi de inmediato y empiezan a sonreír, algunos me miran por momentos con un toque de complicidad.

Ernesto entonces los envuelve en un juego en donde en cada ronda hay 10

participantes, Rosario pone sus nombres en el número ordinal que ellos eligen. Luego simulan una carrera y entre Ernesto y Rosario van eligiendo a los ganadores. De este modo se van movilizandolos nombres en la lista de los números ordinales. Me sorprende que no hay peleas entre los pequeños por ganar, ni cuestionan el azar con que se eligen a los ganadores. Se concentran en la diversión, pues es notorio que disfrutan tanto cuando les toca ser espectadores como cuando les toca simular competir, sonrían todo el tiempo y esperan con emoción los resultados. Ernesto mantiene el entusiasmo y la expectación con cada narración pues mientras van simulando la carrera, él va describiendo los obstáculos y las peripecias que van enfrentando, las cuales por su puesto los pequeños tienen que imaginar.

Sin embargo, tal como demuestra la anterior experiencia de Rosario, no era una habilidad tan sencilla de desarrollar pese al entendimiento y la disposición que había de su parte. De este modo, Ernesto explica la trascendencia que tiene para él la fantasía y su relación con la felicidad de los niños.

Yo hago esta dinámica porque los niños siguen siendo niños y cuando tienen esos añitos, todavía están en ese momento mágico, de ilusión, de imaginar, de... y si nosotros nos metemos en una dinámica de estructura, la verdad es que a ellos les cortamos un poco su infancia y la infancia es una cosa que solo se vive una vez y tenemos que salvaguardarlo, respetarlo al máximo.

A partir de ahí, pues Rosario vio lo que había y le gustó la forma de hacerlo, pues dijo ¡venga! ¡la hizo suya! y supongo que Rosario cuando dé clase... si está con niños pequeñitos porque esto no lo puedes hacer con niños de tercero ¿sabes? mmm... seguro que si esta con un primero o un segundo lo hará, porque da resultado, mis niños saben igual que los de mis compañeros y mis compañeros no han utilizado tanto esa imaginación, sin embargo aprenden igual, lo que pasa que a lo mejor yo me tengo que enfadar menos que ellos para que estén atentos, ¿sabes lo que te digo?... si yo les pego tres voces y se los explico de la forma clásica también van a aprender, pero los niños no van a ser felices y yo tampoco.

Ser feliz en la escuela

Ernesto recuerda que cuando le tocó hacer su prácticum, pasó la mayor parte del tiempo calificando y revisando tareas, siendo esto un determinante para que sus estudiantes no realicen dicha tarea en su prácticum. Asimismo, expone que su siguiente experiencia profesional fue determinante para concebir su actual metodología o principios de trabajo. Recuerda que al salir de la universidad fue empleado por un año en el equipo de apoyo e integración, por tanto trabajaba específicamente con niños con algún problema de aprendizaje, en su labor le tocaba participar en seis clases diferentes, en las que recuerda observaba cosas que le encantaban y que fueron el punto de partida para crear su propia visión de la escuela, la cual describe con sus propias palabras:

Todo se basa en una cosa que aprendí y es que el niño cuando disfruta y es feliz ¡aprende! y aprende mucho mejor que cuando lo tienes sometido a algo, entonces enseñar de la misma forma pero desde los sentimientos de ellos y desde tus propios sentimientos, por eso te digo de mi felicidad... si yo no soy feliz, yo no puedo transmitir felicidad ni puedo ver su felicidad. Entonces tienes que intentar equilibrar, todo lo malo que te pase con todo lo bueno, tampoco estar siempre híper feliz sino un equilibrio e intentar el equilibrio en ellos.

El otro día les decía a los papás de mi clase –cuando vuestros niños vienen mal, lo primero que tengo que hacer justo cuando los veo es saber qué les pasa y equilibrarlos para que el día vaya bien-. Y a los prácticos les pasa exactamente igual lo que pasa que sus problema son distintos, ahí ya nos metemos en cosas de otro mundo, hay gente que vive fuera de sus casas, problemas con los compañeros, yo no sé y ahora problemas económicos, que hay muchos prácticos que me han venido "que tengo la beca" o "no me dan la beca" o "mis padres se han quedado sin trabajo" y bueno son situaciones por las que también a ellos los tienes que equilibrar y los tienes que ir ayudando, no decir "oye pues mira te doy dinero" porque no tengo, pero si un poco orientarlos, guiarlos, hacerles mas llevadera la situación, que no podemos solucionársela...

De este modo Ernesto ha creado una visión clara de lo que busca con los niños en la escuela:

Yo cuando me voy de clase... yo necesito irme contento y necesito verlos a ellos felices, si algún día un nene me dice... o algún papá me dice "mira es que mi niño no es feliz en el cole" yo me estoy equivocando y me tengo que plantear realmente si quiero seguir siendo maestro.

Perspectiva que intenta compartir y dejar como enseñanza principal a los estudiantes que realizan su prácticum en su aula. Valora que algunos lo captan más fácilmente y a otros les cuesta más incorporarse o proyectar este estilo de enseñanza, pero considera que los alumnos siempre logran percibir que en su aula pasa algo distinto. Rosario ha sido muy receptiva pues en su discurso repite y parece asimilar los mismos principios, como lo refleja en el documento de su memoria escrita:

En el aula solo hay dos normas, la primera es esforzarse y la segunda es ser feliz; y otras dos en el patio, no pegar y que nadie juegue solo. Cuando llegan del patio están alterados, por lo que se sientan y ponen los brazos en la mesa y la cabeza agachada sobre ellas, luego se les pone música y una toallita para después asearse las manos y la cara. Si hablan sin permiso, se les pregunta "¿quién?" y el maestro y los demás les responden "¿qué quién te ha preguntado?". Además, se felicita a aquellos alumnos que se están portando bien y al ver esto los demás imitan y se calman.

Sin embargo, Rosario valora que la adhesión de estos principios también puede provocar contrastes fuertes para los alumnos e incluso para el docente, pues no siempre el deseo "de hacer felices a los niños" es compartido por todos los profesores, quienes no precisamente actúan de mala voluntad sino con base a otras predisposiciones de la enseñanza, que en su caso le ha traído desavenencias que le han provocado las lágrimas, como comparte:

Ernesto se puso malo tres días, yo supuestamente pues no tengo obligación de ir si no va él, pero bueno a mí me da igual, a mí me gusta ir al colegio y yo iba. Entonces tú viste que un día uno se puso a llorar y a mi pues esas cosas me parten el corazón... es que no puedo... yo lo pasaba muy mal porque todos serios, todos mirándose y yo les decía ¡venga va a sonreír! como intentando animar la clase y que no estuvieran tan tensos porque es que notaba mucha tensión y yo pues siempre tengo un poco de iniciativa ¡venga vamos a leer! ¡vamos hacer no sé qué...! ¡vamos hacer no sé cuánto...! ella (la profesora de apoyo) yo creo que pensaba que yo quería chafarle y es todo lo contrario ¡yo quiero ayudarte y aprender más!

Ese día estuve todo el día en el colegio, me fui a mi casa llorando... porque estaban los niños muy tensos y no los veía felices, es que no los veía felices y a mí eso... es que no podía, no puedo con esas cosas y luego que les gritaba y cosas así que no me gustan.

-Si igual me llamó mucho la atención el niño que lloraba y no paraba... ¿que ha pasado?

Que le abracé y yo empecé a decirle no te preocupes que estamos aquí... tu mira, cuando estés en clase recuerda el abrazo que te estoy dando, el beso... para tranquilizarlo...

-¿Pero a él específicamente le habían hecho algo?

No, no, no a toda la clase... es porque él siente mucha presión cuando esta esa mujer ahí, que ella grita mucho y luego dice "¡Ay cariño!" y a mí esas cosas pues no me cuadran.

-¿Porque son una contradicción?

Que yo no digo que sea mala profesora ni nada, simplemente que tiene actitudes que a mí pues no me parecen adecuadas.

El teatro como una experiencia que conmueve

...en general todas las obras fueron buenas pero la obra de Ernesto con Alberto que tiene parálisis cerebral pues fue una pasada, ahí lloró todo el mundo porque es que fue precioso...

Daniel

Daniel no pudo evitar hablar en su entrevista de la obra de teatro representada por los alumnos de Ernesto, durante la cual me expresó que se emocionó al ver a los chicos actuar en sillas de ruedas como si fuera algo normal y común en el escenario, además que la participación y protagonismo de Alberto cautivó al público, al verlo desenvolverse en su personaje de mosca, escucharlo

recitar sus diálogos, aunado a la alegría y trabajo de grupo que transmitían los pequeños de alrededor de seis años, era algo sorprendente y a la vez conmovedor.

Ernesto había cogido la costumbre de crear cada año su obra de teatro, lo cual le daba mucha originalidad y expectación a su representación. Ese año la obra se tituló "la fábula del sapo" en la que Ernesto había querido motivar la reflexión de los padres sobre la vida y la importancia de hacer lo que uno siente. Rosario aseguraba que los pequeños habían representado sus papeles con gran protagonismo y que al principio su desempeño le parecía algo alucinante y que sin esta experiencia tan cercana no hubiera sido capaz de imaginar.

Rosario llegó cuando la mayoría de los pequeños ya se habían memorizado sus diálogos, en algunos casos se sabían la obra de memoria entera. En los ensayos ella percibía la motivación que tenían por la trama de la obra, en la que había una interacción continua entre los animales y que además Ernesto había sabido como inducirlos para que se apropien de sus personajes, considerando que al ser la fantasía una característica básica de la enseñanza, no era difícil para ellos imaginar todos los elementos escenográficos aún cuando estos físicamente no estuvieran. Rosario también valoró la mejora en la lectura y dicción de los alumnos fue notoria.

Rosario recuerda que los ensayos de la obra eran un momento esperado por los alumnos, y tanto estos como los profesores lo disfrutaban, y que por la evidencia de sus resultados casi era descrito como mágico. De este modo, después del día de la representación Rosario escribió en sus diario:

Diario del prácticum con fecha 20 de marzo de 2013

Hoy ha sido un día especial para los alumnos, mi tutor y para mí, ya que es el día de su representación del teatro y hemos trabajado mucho para que los alumnos se aprendan la representación y la escenificación. Al llegar a clase, he ayudado a vestirse y a pintarse a algunos alumnos, nuestra representación ha sido a las 10 de la mañana. Hemos bajado al teatro y me he sentido bastante nerviosa porque quería que todo saliera bien. Al entrar estaban todos los padres y alumnos del primer ciclo sentados en sillas y nosotros hemos pasado en fila hasta llegar al escenario. Junto con mi tutor hemos hecho la presentación del teatro comentando de qué iba a tratar y dando las gracias tanto a los padres, alumnos y profesores por su implicación y ayuda, y por mi parte, dar las gracias de hacerme vivir esta experiencia tan bonita. Yo he estado a un lado del teatro ayudándoles por si se les

olvidaba algo, pero prácticamente no ha sido necesaria mi ayuda. Ha sido muy emotivo para mí, ya que he visto grandes cambios en ellos además del proceso del teatro. Al finalizar la obra, hemos ido a clase ya que hoy también es la entrega de las notas. Los alumnos no se sienten ansiosos en su entrega ni los padres han ido a pedirle explicaciones al tutor de las notas. Les he dado a cada uno de los alumnos una flor con globos para recordarán este día y se vieran como unos y unas artistas.

La confianza en el diálogo

Ernesto era un profesor joven y tenía una actitud muy relajada, vestía de forma casual y sencilla, su expresión corporal y su forma peculiar de expresarse te hacía sentir acogida, sintiendo la apertura para atreverte a preguntarle cualquier cosa sin el temor de que algún cuestionamiento le pudiera resultar incómodo. De este modo, la comunicación entre Ernesto y Rosario era natural, abierta y sin aparentes prejuicios.

La coordinación con que desarrollaban las clases me hacían preguntarme qué tan planeada tenían la sesión, pues las intervenciones de cada uno se daban como si supieran cada uno su turno frente a los alumnos. En efecto Rosario me contó que previamente hacían un esbozo de como trabajarían la clase, Ernesto le sugería historias para introducir el tema pero a la vez ella se sentía libre de proponer, aumentar o cambiar. Por tanto, era común que mientras los niños trabajaban en el libro o en sus fichas de trabajo, Ernesto y Rosario dialogaban con complicidad en el escritorio la siguiente estrategia de intervención.

Ernesto opinaba que lo principal que buscaba propiciar en el entrenamiento de Rosario era su agilidad para responder ante contextos inesperados, pues uno puede tenerlo todo planificado pero es común que un hecho, una acción te cambie todo el día y entonces uno tiene que ser ágil, opinando que quién no tiene esta habilidad está perdido como profesor (Collins, 2007).

Daniel

...me remito a la frase "a andar se aprende andando" que refleja lo iluminador que es la práctica ante, o más bien, sobre la base de la teoría.
Daniel

La estructura del prácticum de Daniel era de índole extraordinaria como consecuencia de las desavenencias que tuvo con la plaza Erasmus, la cual le fue cancelada por errores administrativos. De tal modo, en el verano del 2012 en vez de seleccionar todas las asignaturas del tercer curso, solo eligió las del primer semestre (con excepción del prácticum I cuyas fechas se verían interferidas por su intercambio). Al enterarse de la suspensión de su estancia, y percatándose casi de inmediato que podría tener problemas con el prácticum, se adelantó a solicitar a la Universidad el permiso para realizar ambos periodos durante el segundo semestre del tercer curso, previa conformidad del colegio "Jesús el Nazareno". Por tal motivo, su prácticum I se desarrolló del 20 de febrero al 5 de abril y su prácticum II del 8 de abril al 10 de mayo, ambos con cinco semanas de duración, implicando que cursara por la tarde todas sus asignaturas del segundo semestre del tercer curso, debido a esta condición se le asignó un tutor cuya función era guiarlo durante el proceso.

En su primer prácticum le tocó compartir clase con Roberto, gracias al cual se enteró de los criterios básicos de evaluación del seminario: un diario y una memoria. Así que Daniel hizo su diario, pese a que no había recibido ninguna instrucción de su tutor de la Universidad, a quien escribió en varias ocasiones correos electrónicos solicitando orientación sobre los criterios de evaluación. Al no recibir contestación, llamó por teléfono a su oficina pero este no atendía a sus llamadas, simplemente se le reportaba que en breve se comunicarían con él por correo electrónico. Sin respuesta, Daniel decidió presentarse en su oficina a finales de su segundo prácticum hasta lograr hablar con él en persona. En el diálogo, su tutor le solicitaba desarrollar una unidad didáctica, a lo que sin contenerse contestó irritado "a estas alturas ¿qué unidad didáctica voy hacer? ¡No me da tiempo!". Minutos después, recuerda que retomó la serenidad y se mostró más propositivo, observándole que tenía hecho el diario por recomendación de su compañero de prácticum, así que acordaron que entregara la memoria conformada por el diario y la propuesta de desarrollo de una unidad didáctica; siendo este encuentro el único en el que tuvo un diálogo con él.

Prácticamente Daniel estuvo solo en su paso por el prácticum. Sin embargo, al estar en contacto con sus compañeros del colegio y de la Universidad se enteraba de lo que acontecía en las clases del seminario e iba haciendo sus propias reconstrucciones. Daniel se comportaba como un chico muy centrado, hacía las cosas con esmero y delicadeza, en la Universidad lo observé llevarse las notas de clase hechas en equipo para pasarlas en limpio, pese a que lo podía dejar así, también era notorio que cuidaba cumplir con excelencia los criterios de evaluación, al parecer como síntoma del reconocimiento que tenía de la profesión y de la visualización del tipo de docente que quería ser, lo cual también fue reconocido por Lourdes, su tutora del prácticum:

Es un chico súper educado, muy trabajador, súper trabajador, es que hay muchas cualidades de él que me han parecido extraordinarias y que creo harán de él un gran maestro, su capacidad de trabajo, su capacidad de observación, él entendió cuando yo al principio le dije –Daniel, al principio creo que es mejor que observes, que conozcas a los chicos, que cualquier duda que tengas... –entonces ha sido un muchacho muy discreto, que ha sabido tener su papel en el aula en cada momento... al final del proceso yo estaba igual de tranquila si él estaba solo con los chicos o si estábamos los dos porque su capacidad de aprendizaje y de captar esas cosas sutiles era importantísimo. Y luego, muy creativo, un muchacho súper creativo... nunca hizo nada sin decirme, antes me comentaba –se me ha ocurrido que como tu trabajas el tema lector pues yo puedo traer este libro que he escrito y animarles... –¡perfecto!... siempre consultando antes, pero creativo y siempre en la línea de las cosas que él veía que yo iba trabajando.

Luego con los niños y las niñas de la clase pues ha sido súper cariñoso y los detalles que ha tenido con ellos no han sido tampoco cosas materiales sino cosas que han tocado mucho la sensibilidad de los niños, por ejemplo cuando hicimos el teatro, les hizo un cartel ambientando todo el escenario, el que tenemos ahí (lo señala en el salón de clase) y cuando se fue el último día en lugar de regalarle algo material, pues les montó un video con fotos y una música preciosa de todo su recorrido por todo el año. Me lo dejó y me dijo, “mira me gustaría que cuando se vayan al final de curso, si quieres se los puedes grabar y se los regalas” y de hecho se los he regalado, o sea que una persona de una sensibilidad muy grande. En principio podría parecer una persona tímida, que quizá le hubiese costado la relación con los niños o llevar la clase en un momento dado, pero para nada somos distintos y... dentro de esa

aparente timidez es un chico que controla perfectamente el aula y que ha captado muy bien la esencia de nuestro cole, yo vamos me ha tocado la lotería con él, la verdad, sí, ha sido un apoyo muy grande para mí en el trabajo, cuando se fue lo eché mucho en falta, ya luego te acostumbras. Me ayudaba mucho, estaba muy atento a muchas necesidades y para mí era de mucha confianza cuando trabajaba con los niños que más lo necesitan porque sabía que estaba en la línea de lo que yo estaba trabajando.

Tal como Lourdes describe, debajo de esa apariencia reservada y tímida de Daniel había un deseo tendiente de ser propositivo y de mostrar con discreción sus cualidades que fueron resaltadas desde el primer día que observé, como dejo ver en la siguiente nota de clase:

Nota de clase del 18 de marzo de 2013

Esta es la primera clase que observo en el colegio, fui asignada al parecer porque era el salón más cercano a la oficina de la Directora y por otra parte porque la profesora se cruzaba por ahí y parecía muy accesible. Lourdes transmitía una sensación de relajación, tenía un aspecto sencillo y amigable, me he dirigido con ella al aula e inmediatamente me presentó a Daniel, luego me ha invitado a sentarme... Yo he escogido una silla a un lado del escritorio, pero me ha dicho que si quisiera podría sentarme en su escritorio, le contesto que estoy cómoda en el sitio que he elegido y ella sale un momento del aula.

Los niños ya están sentados en sus mesas de trabajo y Daniel está posicionado al frente, conversa con los alumnos mientras regresa la profesora, y cuando ella toma la dirección de la clase, él empieza a recoger las libretas.

La profesora inicia la clase planteando una pregunta -¿qué se celebra esta semana?

Alumnos: ¡La semana del teatro! (enuncian con voz sonora).

Profesora: Así es, hoy es el dieciochoavo aniversario de la semana del teatro de la escuela. ¿Y eso qué quiere decir?

Alumno: ¡Que hace veintiocho años que se hace la semana del teatro!

La profesora se dirige al pizarrón para escribir...

Profesora: Y sabían que cuando son ocasiones especiales debemos escribirlo con número romano, vamos a ver cómo se escribe...

En el pizarrón Lourdes va escribiendo los símbolos (XVIII) y los niños van diciendo su valor, al final hacen la suma todos juntos guiados por la profesora. Cuando terminan, Lourdes nuevamente inicia un diálogo con sus alumnos abordando temas como: los padres de éstos que han estudiado allá y que también hicieron teatro, sus sentimientos y emociones ante su presentación el miércoles en el teatro, etc. durante el desarrollo de este diálogo los niños le expresan su curiosidad por mi presencia preguntando por mí...

Profesora: ¡ahhh! ella es la seño Paulina y ahora nos va decir porque está aquí...

Lourdes me da la palabra y yo les explico que he ido a observar la clase porque realizo una investigación sobre el prácticum de los alumnos de la Universidad, como Daniel. Después de mi participación la profesora les pregunta si me han entendido, ellos responden que sí. Lourdes continúa el diálogo diciendo –y además ¿saben por qué también es un día especial?

Alumnos: ¡sííí! (enuncian con alegría) porque es el cumpleaños de Carlos...

Profesora: ¡Así es! y además nos ha traído una bizcocho muy rico para compartir con nosotros ¿quién lo ha hecho Carlos?

Alumno: Mi abuela y yo...

Profesora: mmm... debe estar delicioso.

Carlos sonríe tímidamente y baja ligeramente la cabeza.

La profesora integra discretamente a Daniel, dándole una indicación –Daniel ¿puedes ayudar a María a buscar la lista de cumpleaños de este mes? –Después de localizarlos entonces la alumna empieza a leerlos...

La profesora les pregunta “¿qué les gustaría hacer en su cumple?” los niños se emocionan... y levantan la mano para participar, la emoción por compartir sus deseos es evidente, sonríen, dejan la mano levantada con insistencia y se resisten las ganas de hablar. Mientras tanto, Daniel se desplaza lentamente hacia el otro lado del salón como para ir ejerciendo cierta presencia y que los niños no dispersen su atención, finalmente se coloca a un costado de la profesora.

Profesora: ¡Vaya que es un día especial! ¡inicia la semana del teatro, la seño Paulina nos visita, es cumpleaños de Carlos...! ¿cómo se sienten con tantos hechos especiales?

Los niños van comentando sus emociones....

Profesora: ¿Sabían que Daniel también hizo teatro? Cuéntales...

Daniel: Es que sabe... yo no hice teatro (Daniel se ha ruborizado).

Profesora: No ¿por qué?

Daniel: Porque yo estudié aquí la ESO, pero sí que vi algunas obras... por ejemplo: "El Tomate Paliducho" (los niños ríen al escuchar el título)...

Alumno: ¿y de qué se trataba?

Daniel: De un tomate descolorido...

Se hace una pausa por unos segundos, Daniel parece haberse puesto nervioso y no ha podido decir más, al percibir esto la profesora retoma la palabra –¿saben que uno de los padres de esta escuela escribió una obra? (se dirige a la biblioteca del aula y toma el libro que enseguida muestra a los niños) y nos la ha dedicado... ¿ustedes saben qué es una dedicatoria? Los niños asienten. Entonces se dirige a mí y me pregunta –seño Paulina, ¿usted sabe que el profesor Daniel ha escrito un cuento y hemos trabajado con él? (inmediatamente Daniel reacciona con una sonrisa tímida).

Investigadora: No, no lo sabía...

Profesora: Le ha gustado mucho a los chicos. ¿Alguien le puede decir a la seño Paulina cómo se llamaba?

Alumno: ¡"El viaje de Wala"! (el pequeño sonrío mientras habla)

Profesora: ¿y sobre qué trata?

Alumnos: De la amistad...

Profesora: También nos ha hecho una ficha súper chula...

Posteriormente, la profesora va cambiando el tema en torno a las editoriales, los concursos que se realizan para la creación de libros, los nuevos libros que tienen en la biblioteca del aula y las actividades que han realizado entorno a ellos. Los niños participan respondiendo la cascada de preguntas que la profesora va planteando en relación con estos temas. Esta dinámica parece serles familiar pues el diálogo fluye con naturalidad. Los alumnos se muestran relajados e interesados en la conversación. La profesora integra nuevamente a Daniel –ya que Daniel es un experto en escribir, que nos cuente un poco de cómo le hizo para publicar su libro...-.

Daniel: Bueno lo inicié a mano, apuntando ideas, luego lo pasé a la computadora y a mano iba dibujando las ilustraciones, luego éstas se pasaron por un escáner ¿alguien puede tratar de explicar que es un escáner?

Un alumno lo explica... mientras tanto unos chicos sentados en la mesa de adelante empiezan a hacer ruiditos, entonces Daniel se acerca y les dice de manera discreta: –shss...-.

Profesora: Es como una copiadora... (esto lo expresa en retroalimentación de la

explicación que ha intentado dar el pequeño).

Daniel: Si, luego uno se lo lleva a la editorial, ellos lo aceptan y lo llevan a la imprenta para reproducir...

Los chicos de adelante otra vez hacen ruiditos y Daniel repite el llamado de atención.

A diferencia de la profesora, parece que a Daniel le preocupa o le incomoda un poco más las dispersiones de los alumnos. Por el contrario, Lourdes en ningún momento pierde la calma por la disciplina o al menos no muestra que sea algo que le preocupe, con su actitud muestra que lo intenta controlar atrayendo la atención de los alumnos por medio del diálogo, engancharlos.

Tal como se deja ver en esta nota de clase, prevalecía en el aula de Lourdes como estrategia de enseñanza el diálogo a través de las preguntas insertadas y pese a que los temas variaban y se desarrollaban otras actividades y estrategias, esta dinámica era repetitiva. Daniel trataba de imitarla, pero era notorio su nerviosismo cuando Lourdes le daba la oportunidad de incorporarse de manera espontánea.

¡Vamos a hacer conexiones! ¡Vamos a pensar!

La clase en la que Daniel realizaba su prácticum se trataba de un segundo grado. Los alumnos estaban agrupados en pequeñas mesas de trabajo de cuatro o cinco alumnos, habiendo más niños que niñas. Por las mañanas los niños siempre parecían animados y dispuestos a empezar el trabajo, antes de comenzar la clase tenían un tiempo para conversar con sus compañeros de trabajo y siempre la profesora iniciaba preguntándoles cómo se sentían esa mañana. Era común que los niños contasen pequeñas historias que acontecían en sus vidas, las cuales la profesora parecía aprovechar para desencadenar una serie de preguntas que conectaban sus experiencias con temas que se habían tratado en clase, lo que daba la sensación de estar en una conversación grupal guiada asertivamente por Lourdes. Los niños se expresaban elocuentemente y con el deseo de compartir sus experiencias o sus conocimientos sobre los temas que iban surgiendo.

Además de este diálogo, identifiqué cuatro aspectos que parecían ser prioritarios en la clase y que determinaban su dinámica: la lectura, la investigación,

las canciones de apoyo a los contenidos de las asignaturas y el teatro, las mismas cuestiones con los que Daniel se mostró identificado y que marcaron su experiencia en el aula de manera positiva.

La lectura: ¿una pasión que se contagia...?

Nota de clase del 29 de abril de 2013

Lourdes inicia la clase dándoles a los niños las instrucciones para cantarle a una compañera que cumple años, también les cuenta la idea que tiene la festejada para repartir las "chunches" (dulces). Los niños escuchan atentamente. Después Lourdes indica a Juan y Ana que pasen al frente del aula porque le han comentado que quieren compartir con la clase los libros que están leyendo.

Primero pasa Juan quien lleva un libro pequeño entre las manos, este se posiciona al frente y les cuenta a sus compañeros que está leyendo un libro que se llama "Gol" que habla sobre las aventuras de un equipo formado por niños y niñas, y el cual le han regalado en la feria del libro. Enseguida otros chicos comentan que también lo han leído. La profesora interviene diciendo –¡Qué bien que las niñas también estén haciendo deporte!, ¿no les parece? –Los alumnos mueven la cabeza hacia abajo en señal de afirmación–.

Juan regresa a su lugar y Ana se ha levantado dirigiéndose al frente del aula, lleva entre las manos un libro bastante llamativo, es grande y tiene brillos, se incorpora al frente y explica al grupo que está leyendo "Campanilla y los secretos de las hadas". Añade que este también habla de sus hermanas Rani, Prilla y Vidia pero luego se queda callada, entonces Lourdes le pregunta –¿recomiendas leerlo? –sí– responde ella, afirmando con la cabeza. Esta mañana –añade Lourdes– el profesor Alberto me habló sobre otro cuento parecido que narra la historia de una princesa rosa que vivía en una ciudad en donde todo era rosa y estaba triste porque el príncipe era azul... –las niñas sonrían cuando escuchan esto–. –Le diré al profesor Alberto que nos lo deje prestado, si os interesa –¡síííí! ¡síííí! –las pequeñas se emocionan y se expresan con energía–.

Daniel solamente observa.

A Daniel le sorprendió la afición de los pequeños de la clase a la lectura, pensaba que los libros estaban olvidados en las aulas o que persistía la tradición de

ser una obligación, pero por el contrario, los alumnos de Lourdes se esforzaban en sus deberes para terminar pronto y con ello tener el derecho de leer en el tiempo restante. El rostro de los pequeños cuando lo conseguían, era de una emoción evidente, sonreían mientras se dirigían al estante de la biblioteca y hacían su elección, al igual que cuando la profesora les notificaba que habían llegado nuevos títulos. Además, les entusiasmaba llenar su ficha de biblioteca con los libros que concluían, esperando ansiosamente que la pudieran aumentar poco a poco. Incluso, no parecía importarles que por cada libro leído debieran hacer un resumen.

Daniel, reconocía que esta actitud de los alumnos no sólo era producto de la implementación del Plan Lector –obligatorio de desarrollar en el primer ciclo–, sino en gran parte por la pasión que Lourdes mostraba por la lectura pues la incorporaba asertivamente en todos los momentos que le era posible. Recuerda especialmente los momentos de tutoría, en donde ella o algún otro profesor leían una historia o un cuento, a partir del cual hacían preguntas y los niños se mostraban deseosos de participar. También existía el Plan Escritor, cuya implementación no tuvo la oportunidad de observar de que se desarrollara. Sin embargo, ambos planes despertaron su interés porque en la Universidad nunca se había hablado de ellos.

Además, Lourdes motivó a sus alumnos para que aceptaran participar en una actividad de ampliación, un concurso que llevaba por título "El cuento volador de Lola Pirindola". El fin era construir una historia entre todos los grupos de las escuelas participantes, donde cada uno tenía asignada una fecha para escribir su parte del cuento. Mientras tanto, esperaban ansiosamente leer la contribución de los otros grupos y seguir la historia. Durante el proceso, los alumnos de las distintas escuelas tenían la oportunidad de comunicarse a través de un diario, en donde hablaban de su escuela o de alguna anécdota, incluso podían enviar alguna foto. Este intercambio emocionaba mucho a los alumnos, al igual que el día que llegaba el correo con una nueva parte del cuento. Lourdes aprovechaba este nuevo fragmento del relato para que los pequeños realizaran dibujos alusivos o comentaran sus impresiones, también era un punto de partida para discutir sobre lo que versaría su aportación –la opinión de Daniel también fue tomada en cuenta–, el lugar al que Lola viajaría, los personajes y las aventuras que vivirían. Lourdes tomaba las ideas y poco a poco iban construyendo la redacción.

A pesar de estar contento con los resultados, Daniel echó en falta que el cuento de Lola Pirindola sirviera también para trabajar otras asignaturas como Lengua y Conocimiento del Medio, así como que las lecturas individuales no fueran rescatadas para propiciar la discusión grupal, como se hacía con otras lecturas en las tutorías.

La investigación ¿el enganche de la curiosidad personal?

La asignatura de Conocimiento del Medio era impartida por otra profesora: Concepción. Al parecer, los profesores se organizaban para rotar algunas clases que les gustaba impartir, de este modo Daniel valoraba que Concepción llevaba muy bien esta asignatura en la que había logrado obtener la atención de los niños implementado una dinámica que consistía en que al final de cada tema los alumnos seleccionaban el contenido que más les hubiera llamado la atención para hacer una investigación para profundizar sobre sus inquietudes personales. Los alumnos se enganchaban fácilmente en la dinámica y les motivaba mucho. Posteriormente con los trabajos, se hacía un mural que se pegaba en la pared al fondo de la clase, para lo cual Daniel solía apoyar en su montaje.

Pese a lo interesante que le parecía a Daniel esta dinámica, expresó en la entrevista que durante el prácticum II hubo un cambio de profesor y Lourdes empezó nuevamente a impartir la asignatura, siendo notorio, a su parecer, cómo ésta hizo menos énfasis en la investigación, disminuyendo el número de trabajos que se realizaban.

La lectura también se integró en esta asignatura como una estrategia de ampliación sobre los contenidos, pues en ocasiones se seleccionaba un cuento que permitía comprender mejor el tema.

Nota de clase del 3 de mayo de 2013

Lourdes se encuentra ayudando a los alumnos a sacar y tener preparados sus trabajos de investigación de Conocimiento del Medio para que pasen a exponerlos a la clase. Mientras ellos regresan a sus lugares con sus trabajos esperando se inicie la dinámica, Lourdes saca unos libros de una bolsa y los coloca sobre su escritorio. Parece haberlos traído de casa o tal vez son nuevos. Mientras tanto, Daniel ayuda a recoger los libros y las fichas de lengua con los que estaban trabajando. Luego ayuda a ordenar a los pequeños que han pasado nuevamente al frente para exponer sus trabajos.

La profesora inicia mostrando a los chicos los libros que ella ha traído de casa, explica que son para el rincón de lectura de investigación. Los chicos se muestran muy interesados... y se escucha de manera dispersa –¡Yo quiero leer ese, señor Lourdes! –¡Seño, yo tengo ese en casa! –¡Seño, qué interesante!

Daniel al empezar la dinámica se ha sentado en una de las sillas de los alumnos al

final del aula, como si fuera un alumno más, y desde allí observa.

Lourdes: Muy bien vamos a presentar las investigaciones que han hecho vuestros compañeros, que están muy interesantes...

La primera es una niña que ha realizado su investigación sobre el cambio de piel de las culebras, que presenta a través de un cartel. No es muy llamativo pero está limpio y bien organizado visualmente, además la pequeña se desenvuelve con naturalidad... -¡pero Samanta!, ¡te ha quedado muy chulo! -agrega Lourdes cuando termina su participación-, -Sí, he pensado regalarle mi trabajo a la seño Concepción -Samanta eso es estupendo... la Seño Concepción se pondrá muy contenta. La pequeña sonrío, se retira y lleva su trabajo al fondo de la clase, luego pasa a sentarse.

La siguiente alumna sólo muestra su trabajo a sus compañeros, porque Lourdes comenta que ya antes habían leído el texto sobre las personas que trabajan con herramientas.

La siguiente alumna pasa al frente pero no trae consigo un cartel, sino una carpeta, la abre y explica que ella hablará sobre el uso de la energía... luego prosigue a la lectura. La pequeña lee con una dicción y entonación adecuada, dos hojas de texto. Sus compañeros la escuchan y respetan en silencio su lectura. -Muy bien blanca -retroalimenta Lourdes-.

El último pequeño en pasar carga una pequeña maqueta, en un extremo tiene lo que parece ser una pila de la cual salen unos cables, del otro extremo tiene colocado un pequeño foco. Cuando pasa al frente explica que hablará sobre la carga de la energía. El pequeño muestra cómo al conectar ambos cables al foco este se enciende, sus compañeros se sorprenden. -Juan, ¿quién te ha ayudado hacerlo? -le pregunta Lourdes-. -Toda mi familia -¡Vaya, Juan!, ¡a todos nos ha encantado! Lourdes le hace más preguntas sobre su construcción y Juan responde a todas ellas, mostrando dominar su investigación. El chico termina su participación y también se dirige al fondo del aula a dejar su trabajo y luego a sentarse.

Las canciones pegadizas...

Llamó la atención de Daniel que Lourdes solía poner en la clase de Conocimiento del Medio y en Inglés, unos discos que tenían canciones alusivas a los temas, pero las de Conocimiento del Medio eran las que más solían ponerse mientras ellos hacían algún trabajo manual. Solitos las aprendían, no era necesario que la profesora enseñara la canción, tan sólo con escucharla la retenían. Daniel

admitía que las canciones eran tan pegadizas que él también terminaba aprendiéndolas. A los niños les encantaba, inmediatamente comenzaban a cantar y se ponían alegres. Sin embargo, Daniel echaba de menos que no se recuperara de manera formal el contenido de las canciones, o que se hiciera una reflexión sobre las letras, considerando que se desperdiciaba su posibilidad didáctica.

Por otra parte, a Daniel le encantaban las clases de música. Considera que la profesora era muy creativa. Tuve la oportunidad de observar una clase, y casualmente en esta la profesora utilizó como recurso didáctico dos canciones Los niños al final de la sesión habían memorizado la letra, la melodía y el movimiento corporal que las acompañaba. Mientras las aprendían, la profesora les indicaba que eso era útil para desarrollar su memoria, a la par que enuncia frases que parecían retar a los alumnos, como: "vamos a ver quién lo ha podido retener todo", "vamos a concentrarnos". Los niños se mostraban motivados y participativos. Sin embargo, la música de estas canciones estaba hecha con sintetizadores en ambos casos y de calidad comercial. Una de ellas se titulaba: "Cosquillas" del grupo CantaJuegos y la otra "Todo el mundo está feliz" de Xuxa.

Durante el teatro, también pusieron en práctica esta habilidad, como muestra la siguiente nota de clase.

Nota de clase del 19 de marzo de 2013

La profesora está cortando una tarta, mientras Daniel se mueve por el salón y vigila que los niños cumplan con guardar sus cosas y sacar el bocadillo para el descanso que está próximo.

Aproximadamente unos cinco minutos después tocan a la puerta y una profesora de cabello largo y negro, pequeña y con un rostro sonriente abre la puerta...

Lourdes: Pasa, pasa...

Profesora visitante: Me gustaría que repasemos el rap con el que vamos a cerrar tu obra –se dirige a la profesora del grupo– y para ello he traído a Raúl que es un chico muy talentoso con la batería. ¡Uh, no sabes que cosas hace!

El pequeño se sonroja, a la par que sostiene sus baquetas y un tambor. Lourdes sonrío, detiene la cortada de la tarta y le responde a la profesora –¡Ah, pero por supuesto! ¡Raúl, qué bien que nos acompañes!.

Los niños miran atentos la escena que se desarrolla a un costado de la puerta de entrada. Desde allí la profesora de música se dirige al grupo.

Profesora visitante: ¡Chicos, mirad, he traído a Raúl que es súper talentoso con la batería! para que nos ayude con el ritmo del rap que vamos hacer al final de su obra... Le voy a mostrar a Raúl el ritmo y luego cantáis sobre eso ¿vale?

Lourdes interviene y pide a Daniel que la ayude a que los alumnos tomen su silla y las acomoden en dos filas al frente del aula. Mientras tanto la profesora de música ayuda a Raúl a colocar el tambor sobre una base.

Cuando los alumnos de Lourdes están ordenados y sentados, la profesora comienza a mostrarle el ritmo a Raúl, ejecutándolo sobre sus piernas. Raúl escucha y cuando ésta termina imita el ritmo. La profesora luego lo ejecuta junto con él hasta que lo domina. Mientras tanto, los pequeños observan el proceso.

Profesora visitante: Muy bien, ahora nosotros vamos a cantar, estén atentos y esperen a que les dé la entrada, ¿sí?

Los niños están a la expectativa y se ven emocionados.

La profesora entonces da la indicación a Raúl para que empiece y luego da la entrada a los niños. Estos entran correctamente pero les da trabajo sostener la pulsación del ritmo y se desfazan un poco, pero no dejan de cantar. La profesora no hace señalización al respecto sino que les indica –¡Muy bien! pero hay que cantar ¡con más fuerza...!

La profesora de música hace una pequeña performance, se mueve como rapera y canta. Los niños sonrían y se emocionan cuando ven la actitud de la profesora. Entonces, cuando la profesora les vuelve a dar la entrada la imitan en sus movimientos de rock, sentados desde sus sillas, esto al parecer les ayuda a mantener el ritmo. Los niños se ven sonrientes.

Mientras tanto, Daniel ayuda a la profesora a repartir la tarta a los alumnos, quienes prestan poca atención al respecto, ya que están concentrados en seguirle la pista a la profesora de música. La profesora de música permanece en el salón alrededor de 10 minutos y cuando los niños demuestran haber entendido el ritmo les dice –¡pero que talentosos son ustedes!, ya verán que el día de la obra saldrá muy bien...

Luego se retira junto con Raúl y Lourdes añade –Qué maja la seño Rocío ¿no?

Los niños asienten y sonrían.

Los alcances del teatro

Pese a que Daniel estudió la ESO en el colegio "Jesús el Nazareno" nunca había vivido de cerca el proceso de montaje de la obra teatral, y estar involucrado fue una experiencia que le hizo reconocer el trabajo que se dejó Lourdes en él y su aprovechamiento como estrategia pedagógica.

Me sorprendió mucho el hecho de que trabajen en equipo, ella (Lourdes) lo recordaba... que el mayor trabajo en equipo que podían hacer era el teatro y el principal beneficio: trabajar en equipo, respetar a los compañeros, la evolución de cada compañero, y al final salió perfecto la verdad, y es muy satisfactorio verlo desde fuera y desde dentro... ellos han aprendido muchísimo. Siempre está como el teatro... yo creo que ha dado unidad a todo el curso, como que ha coordinado todo el semestre, por lo menos lo que yo he visto, era como la columna vertebral... hablábamos de cualquier cosa y siempre se refería al teatro... yo creo que es secundario el hecho de que se trabaje la memoria... lo veo menos importante, lo principal es eso: el trabajo en equipo.

La reflexión que se realizaba en torno al contenido de la obra, como lo expresa Daniel también fue evidente para mí en las observaciones. Esto parece estar derivado del diálogo permanente de Lourdes con sus alumnos y su habilidad para encontrar temas generadores. De este modo, Daniel recuerda que cuando Lourdes lo introdujo al tema de la obra no le fue relatada la historia de esta, sino la interpretación moral a la que habían llegado como explica:

En esta obra de teatro se rebobina la historia... y se le da la oportunidad a Pedro de que no mienta y de que se salve la oveja... cuando yo llegué no me explicaron de qué iba el teatro sino que Lourdes preguntó -¿qué nos quiere decir el cuento?... y dijeron ellos -pues quiere decir que no está bien mentir y que siempre hay que darle otra oportunidad a la gente, que hay que perdonar-.

Cuando Rubén y luego Daniel llegaron al aula de Lourdes había aún bastante trabajo por hacer, así que ambos fueron involucrados en tareas relacionadas con la obra de teatro. Daniel recuerda haber ayudado a memorizar a los niños sus diálogos, especialmente en aquellos que les daba más trabajo retenerlos. Sin embargo, reconoce que la cooperación de los padres de familia también era notoria en esta labor, pues reconocía que a esa edad los niños solos no

podrían aprenderse los diálogos por sí mismos sino que tenían que ser motivados por sus padres. Además, estos ayudaron en el diseño y confección del vestuario y en la elaboración de la escenografía.

Después de su experiencia, pensaba que el tiempo invertido en el montaje de la obra valió la pena porque lograba los propósitos de integración, pero reconocía que para una escuela que no tuviera esta misión podría ser valorada como una pérdida de tiempo.

Los desencuentros en el aula

Daniel hablaba positivamente de su experiencia en el aula de Lourdes, se identificaba con su estrategia pedagógica, pero había aspectos con los que tenía un desencuentro: el uso del libro de texto, la ausencia de la tecnología y sus prioridades pedagógicas en función de sus gustos.

Daniel se sintió incómodo cuando se percató que en el aula la enseñanza de los contenidos se basaba en el libro de texto y que era necesario terminarlo en los tiempos establecidos. Al respecto valoraba que el libro era adecuado y tenía todo lo necesario para impartir la asignatura, pero para él esto representaba una limitación de la creatividad, convirtiéndose en un tedio, pues una de las cosas que más le satisfacían de la labor docente era elaborar material didáctico el cual consideraba que permitía al profesor la oportunidad de hacer una propuesta de acuerdo a las características de los alumnos, juzgando negativamente que Lourdes no implementara actividades creativas para sustituir algún tema del libro, así como que él no se sintiera con la confianza de hacer propuestas de material didáctico en la observancia de este apego de Lourdes.

A diferencia de Daniel, Lourdes no visualizaba su tendencia hacia el uso del libro de texto, como deja ver en su propia valoración:

Los libros son un apoyo al trabajo docente, es verdad que a veces como no reúnen exactamente lo que tú crees, piensas en qué necesitarías para esta diversidad de alumnado... pues hay que ir adaptándolo en función de las necesidades, entonces los libros nosotros intentamos enriquecerlos con multitud de actividades, los libros son una parte de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje pero una parte relativamente pequeña, se hacen, se trabajan, se valoran, si... pero es una parte pequeña dentro de toda

la programación curricular, no es ni mucho menos lo mas importante.

Cuando Daniel manifestó su resistencia a esta práctica en la estrategia pedagógica de Lourdes, me llamó la atención. Revisé varias veces las notas de mis observaciones intentando encontrar un sentido, y entonces descubrí que a diferencia de Daniel no fue tan evidente para mí porque pese a que había un registro del uso del libro de texto, Lourdes usualmente lo mezclaba con la estrategia de preguntas insertadas, de este modo siempre había pequeños diálogos, conexiones con otros temas para luego retomar nuevamente el reactivo o el ejercicio. Esta combinación, en mi valoración, permitía que se variara el estímulo, además del resto de actividades complementarias que se realizaban en conjunto con los profesores del ciclo y que daban una sensación de equilibrio.

El otro aspecto era el uso de la tecnología, pues Daniel observó que nunca fue implementada en el aula pese a que se contaba con un pantalla digital para el ciclo. Esto en principio podría considerarse un limitante, pero al contrastarlo con la comunicación que tenían los profesores del ciclo, su buena relación y su organización efectiva para otras actividades, evidenciaban que éstas no eran restrictivas para utilizarla, dando la impresión que más bien era una falta de interés o de percepción de su posibilidades didácticas. Este punto además parece estar relacionado con las prioridades de Lourdes en el aula, en función de lo cual Daniel valoraba que las actividades que a Lourdes no le agradaban, las omitía o relegaba en la clase, en afinidad de su propio gusto y no de la estima de su contribución al desarrollo de los alumnos.

De este modo, Lourdes mostraba tener mucha desidia por las clases de educación física, por lo cual fue la primera ocasión que sin pensarlo y sin previo aviso, dejó a Daniel y a Rubén a cargo de la clase. Les comunicó que debían organizar el juego de "quemados", al escuchar esto Daniel se sintió poco preparado, recordando que la clase se tornó desastrosa porque los niños se pusieron muy nerviosos. En otra ocasión sí les avisó con anterioridad y esto les permitió mejorar su desempeño porque pudieron tomar en cuenta todo lo que podía acontecer, haciendo referencia a sus clases de la Universidad. Así, Daniel observaba que Lourdes solía preferir las actividades estáticas donde los niños no tenían que moverse demasiado, asimismo se percató que estas clases carecían de itinerario, pues las actividades que se realizaban no tenían continuidad y estaban basadas en el gusto de la profesora y que incluso estas parecían una extensión del descanso, simplemente un espacio donde los niños soltaran su adrenalina.

Al final de su prácticum Daniel valora que en su caso el prácticum fue una reafirmación de su vocación, pero esperar hasta el tercer curso de sus estudios para realizar esta confirmación es peligroso, como expresa:

Necesitas conocerla (la práctica) desde el primer momento, porque la teoría es necesaria pero yo creo que coordinada al mismo tiempo con una... a lo mejor no una práctica tan directa como esta de tirarte un mes entero en un cole, pero pues hacer dinámicas de un día tener que ir a un cole y hacer una práctica o dos días una investigación, pero que sea trabajo directo de campo, pero que no tengas contacto hasta el tercer año con los niños... pfff... y si a lo mejor te das cuenta en el tercer año ¡de que no es tu sitio pero llevas ya tres años estudiando! que también se da el caso...

Yo me voy con una sonrisa pero seguro que ha habido personas que han dicho ¿qué hago aquí? ¡Yo no puedo con una clase me voy!... de otros años sí que ha habido gente que se ha dado cuenta pues en el momento de llegar a las prácticas de que, mmm, no sé había capacitado o que no era lo que esperaba, lo que imaginaba en la teoría...

Se ve de una manera diferente porque te planteas el hecho de que a lo mejor, por ejemplo... a la hora de hacer la unidad didáctica de matemáticas dices, mmm, cuando la hacía antes de la práctica podías poner cualquier cosa porque bueno es teoría ¿no? pero luego ya te lo planteas y dices esto a la hora de llevar a cabo va a ser imposible, o te planteas por ejemplo la secuenciación, el hecho de que tiene una hora de clase y en una hora de clase no da tiempo a todo lo que tu pensabas antes porque se pierde un montón de tiempo en organizar...

Son cosas que a lo mejor en la teoría no se ven reflejadas, pero es lo que digo... en la práctica es muy importante tenerlo en cuenta.

Bernardo

"...me meto a la Universidad y Dios dirá..."

Bernardo

Bernardo había terminado un ciclo formativo en diseño gráfico, pero no encontraba trabajo, así que como una solución ante el desempleo imperante decidió precipitadamente postular para una plaza de magisterio en la UGR, aceptando que en ese momento poco le importaba su desconocimiento de las implicaciones del Plan Bolonia para el nuevo Grado de Primaria.

Poco a poco fue dándose cuenta de las transformaciones en el plan de estudios, una de ellas es que no había alguna especialidad relacionada con plástica, que hubiera sido lo más acorde a su perfil. Resignado, se había empezado a interesar por la Mención en Educación Especial, interés que se concretaría con su experiencia en el Colegio "Jesús el Nazareno", el cuál eligió por dos razones: la primera, porque era su antiguo colegio de Secundaria y tenía recuerdos positivos de su proceso de formación; y la segunda, porque consideraba que era "un buen colegio" en función de que los profesores tenían un compromiso genuino con la inclusión.

El primer día se reunió con sus compañeros de la UGR a las puertas del colegio para presentarse juntos. En la entrada les esperaba la encargada de Secretaría quien les dio la bienvenida y les dirigió a la sala de juntas de los profesores. Estando todos reunidos allí, les explicaron las características propias del colegio, después, les hicieron un recorrido por las instalaciones y conforme pasaban por las aulas, se iban quedando con los tutores que les fueron asignados. El de Bernardo fue Ramón, profesor de un grupo de tercer grado, cuya aula estaba ubicada en la planta baja. En ese momento, los niños se preparaban para presentar un control de matemáticas que fue interrumpido para que Bernardo se presentara. Los niños le recibieron con agrado y la clase siguió su curso; mientras, él observaba.

Conocí a Bernardo el segundo día que fui al colegio y me llamó la atención su disposición, se mostraba como un chico sencillo, relajado y muy amigable. Comenzó el diálogo de una manera natural, como si no fuera una desconocida o como si no fuera la primera vez que nos comunicábamos, enfatizándome dos aspectos del prácticum que en ese momento tenía claro: el negativo, eran los

periodos entrecortados, porque no les permitían terminar los procesos que iniciaban en el aula e integrarse por completo en la dinámica escolar; y el positivo, que en el colegio se sentían bien acogidos, y en su caso, su tutor le había permitido participar y dirigir algunas clases.

Bernardo era un chico de estatura media, muy delgado, cabello oscuro y muy corto, solía vestir con zapatos de deporte oscuros, pantalones holgados y una playera con algún logo o dibujo impreso. En una ocasión, sin pensar en las consecuencias, llevó una que tenía escrito al frente "less talk and more rock" y unos cuernos en forma de cuernos encima de la frase, cuando los niños se dieron cuenta empezaron a apuntar: "¡maestro, tu camiseta está haciendo los cuernos! ¡está haciendo los cuernos!". Entonces se dijo a sí mismo, "¡madre mía, en lo que me he metido!". Ramón notó su nerviosismo intentado enfrentar a los niños. Bernardo, al percatarse de ello, se dirigió a él para pedirle disculpas. Ramón le contestó que eso era algo normal y que bastaba con tener calma y explicarle a los niños. Juntos justificaron al grupo que no se trataba de una ofensa, ni un insulto, sino de un signo que los "rockeros" hacen cuando están en un concierto para expresar que les gusta ese género musical.

Después de ese día, Bernardo decidió no volverse a poner aquella playera para no seguir generando polémica, porque aunque se les había hecho una explicación a los niños, consideraba que estos iban a insistir en que el mensaje era impropio. Además, era consciente que su vestimenta contrastaba con la de Ramón, que también era un profesor joven y siempre iba formalmente vestido con pantalón, camisa y zapatos de vestir. Valorando los hechos, razonaba que debía cuidar el tener una buena presencia ante los niños, pero también se preguntaba –¿cuál debería ser el código de vestir en la escuela?, ¿debía cambiar su forma de vestir cuando fuera profesor hacia un estilo más formal?

En sus reflexiones, también dejaba notar el deseo de haber intentado hacer las cosas de otro modo, imaginaba claramente otras posibilidades didácticas en el aula, pero no se atrevía a ser propositivo; por una parte por la responsabilidad y el reto que implicaban, y el temor de equivocarse; pero más aún, por el respeto que tenía hacia la clase de Ramón, la cual describo a continuación. Considero que esta nota de clase es la que en su generalidad refleja el estilo de enseñanza que predominaba y en el que Bernardo se veía sujeto de encajar.

Nota de clase del 19 de marzo de 2013

11:45 hrs. Los niños han entrado un poco antes de que terminara el descanso a

causa de la lluvia y aún están nerviosos. El profesor ha salido por copias y ha dejado encargado a Bernardo del aula. El grupo debería continuar con los ejercicios que resolvían antes de salir al descanso pero no parecen tener apuro en empezar. Mientras tanto, Bernardo y yo platicamos a un costado de la puerta, hacia el exterior; hasta que un alumno le solicita que intervenga en una riña, en la que un niño está jalando de la camisa a otro cerca de la puerta, al interior del salón; me pide que lo disculpe un momento y se gira para atender el asunto: "Samuel ¿qué ocurre?". El niño responde: "Paco está tirando de mí...". Bernardo dialoga con ellos y ambos le prestan atención, les habla con calma, le escuchan y responden adecuadamente cuando les interroga. Finalmente, ellos obedecen las indicaciones dadas y siguen jugando.

11:50 hrs. El profesor regresa de sacar copias y se dirige a mí: "vaya momento en que has venido, que la profesora de aquí a lado ha enfermado y tengo que estar en ambos grupos... pfff..." (el profesor lo expresa con un poco de sentido del humor). Se ha posicionado al frente del grupo y se dirige a ellos para iniciar la clase: "Bueno, lo primero es ¡poner todo en orden!". Los alumnos han guardado un momento de silencio para escuchar la indicación, casi a la par que termina de hablar, inician el movimiento para ordenar su sitio. Bernardo está situado al fondo del aula ayudando a que pongan sus espacios en orden.

El profesor explica que trabajarán lengua y solicita a los alumnos encargados de la asignatura que repartan los libros y libretas correspondientes. Después de la instrucción, Bernardo se ha acercado al escritorio y platica con Ramón sobre la actividad. Mientras ellos hablan, los encargados de repartir el material cumplen con su función, entreteniéndose a conversar con algún compañero o a ver algo de sus materiales; esto hace que se produzca un poco de inquietud en el ambiente.

El profesor vuelve a dirigirse al grupo desde el frente del aula: "Bueno, como saben, no he venido en dos días porque he estado enfermo, he tenido calentura y entonces el maestro Bernardo me ha puesto al corriente de lo que han trabajado en estos días. Así que ¡alcen la mano los que tienen corregida la ortografía!". Los alumnos levantan la mano. Los mira y les dice: "Bien, el maestro Bernardo trabajará con ustedes. Hoy tendremos la revisión de la ortografía, luego iremos al teatro a practicar y cuando regresemos preparamos nuestras cosas para irnos". Bernardo pasa a tomar el rol del profesor y se pone al frente de la clase. Mientras tanto, Ramón empieza a ordenar el salón y posteriormente pasa a los lugares de los alumnos que todavía no tienen revisado la ortografía, monitoreando en qué lección van y si necesitan ayuda.

Bernardo está haciendo una aclaración sobre un error en el libro de texto en relación con el determinante "des" pero empieza a tener problemas para adecuar la explicación al lenguaje de los niños, Ramón, que se percata de ello, decide intervenir: "Sí, lo que pasa es que como todos, a veces tenemos errores, pues el libro también tiene un error y han puesto "x" en vez de "des", ¿vale?". Los niños asienten y Bernardo continúa la lección: "A ver, la oración dice: llora para desahogarse...".

La clase se ha tranquilizado y los alumnos participan armónicamente. Ramón se

encuentra sentado en el escritorio calificando las libretas de los que van terminando. Minutos después, desde allí, vuelve a intervenir, esta vez para llamar la atención sobre la disciplina: "¡Un momento! veo al menos a diez personas que no están atendiendo mientras Bernardo explica...". El profesor pasa la mirada por el grupo y agrega: "Disculpa, Bernardo por haberte interrumpido...". Bernardo hace un gesto discreto con la cabeza de que no hay problema y prosigue con la revisión grupal. Cuando termina la revisión se dirige a los alumnos: "Ahora deben iniciar con la realización de los ejercicios de gramática en el libro y los que todavía no tienen corregido lo anterior empiezan donde se quedaron". Los alumnos obedecen, y ambos profesores inician una labor de apoyo.

Ramón anota en la pizarra electrónica las páginas que deben copiar los alumnos, pero la clase empieza a dispersarse, sobre todo los alumnos de la tercera columna que están sentados en los últimos lugares. Ante este escenario, se muestra preocupado por el orden, así como porque los alumnos se concentren en su trabajo individual. Para llamarles la atención emplea con una voz serena pero intensa, técnicas de señalamiento individual: "¡Juan, Martín, silencio! ¡Carlos, concéntrate!, ¡nos estamos desconectando!". Pero la disciplina no mejora mucho. Bernardo se ha fijado en dos alumnos que muestran no tener la menor concentración y les dice: "Bueno, pues yo me he venido a sentar aquí porque veo que es donde no se quedan quietos". Entonces se sienta entre ellos. La estrategia parece dar resultado porque se han tranquilizado.

12:30 hrs. Ha llegado el momento de dirigirse al teatro para ensayar la obra, pero el profesor se percata de que nuevamente está lloviendo "Vamos a ver... ¿cuántos han traído paraguas?", pregunta presurosamente para ver si existe la posibilidad de ir al edificio del teatro que se encuentra cuesta arriba –sólo cuatro alumnos levantan la mano–. Entonces el profesor decide hacerlo en la capilla para que los niños no tengan que salir del espacio; sin embargo, se muestra indeciso porque no hay música y sin ella no se puede ensayar por completo la obra, pero no hay alternativa.

12:40 hrs. La capilla es un espacio muy amplio, las paredes son de color amarillo huevo y en su parte inferior tiene baldosas de Talavera en color verde, opacadas por las sillas que tienen apiladas allí; en la parte superior de la pared del fondo, se han colocado una serie de ventanas que iluminan adecuadamente el lugar; los pisos tienen baldosas moteadas en colores grises; y se tienen colocadas una tras otra, sillas largas color caramelo; al frente se encuentra el estrado, enmarcado por un cristo crucificado enclavado en la pared.

Al llegar, Bernardo ayuda a Ramón a despejar el estrado para que puedan ensayar. Se siente más frío que en el aula, los niños aguardan sentados mientras el profesor intenta determinar dónde empezar el ensayo, le cuesta decidir porque la música parece fundamental. Ante la espera, los niños se dispersan. Bernardo, está fuera de acción, se limita a observar el desempeño del profesor –aunque tiene en la mano el guión de la obra y sigue la lectura–, está pendiente de la disciplina de los chicos que no están participando en cada escena porque tienden a levantarse, intentando jugar. De pronto, Ramón pide a Bernardo que lo ayude a dar las entradas de los chicos que intervienen en escena, porque él tiene que estar recordando a los

alumnos sus movimientos en el escenario.

El ensayo no se está dando con fluidez, los niños al no escuchar las entradas de la música no saben cómo guiarse, no encuentran una referencia que los guíe y tampoco se preocupan por estar atentos al guión o la indicación de Bernardo. Esto afecta los cambios de escena. Mientras tanto, los que esperan fuera de escena han empezado a jugar y hablar en voz alta, Ramón ha tenido que levantar la voz exigiendo silencio pero los alumnos están demasiado dispersos.

13:15 hrs. Ramón decide terminar el ensayo antes de lo planeado porque las condiciones no permiten que el tiempo sea provechoso. Sin embargo, no ha regañado a los alumnos por su comportamiento, sólo ha levantado las manos como señal para que regresen al aula. Al llegar, los chicos se ponen nerviosos, Ramón y Bernardo nuevamente tienen que lidiar con la disciplina haciendo señalamientos individuales. Finalmente el profesor decide separar a los chicos más nerviosos para tranquilizar el ambiente. Ahora mejora, y los chicos comienzan a repasar una lectura. Después Ramón hace preguntas y Bernardo vuelve a ocupar su rol de controlar la disciplina, hasta que son las dos menos diez y los niños guardan sus cosas preparándose para irse a casa.

El resto de las clases observadas de Bernardo no distan de la descrita, representando un punto de partida ideal para los temas restantes en torno al caso de Bernardo.

La enseñanza una cuestión de instrucción

Los aspectos que se consideran caracterizaban la enseñanza en el aula fueron tres: 1) la prioridad que se daba al libro para la enseñanza y organización de los contenidos de las asignaturas; 2) el trabajo con actividades manipulativas y de creatividad como si fuera un constructo ajeno o separado de los conocimientos de las asignaturas; 3) el énfasis en el orden y la estructura como determinantes para el logro académico de los alumnos. En los siguientes apartados, se aborda cada uno de estos temas para su comprensión en el contexto.

Enganchados al libro de texto

Anaya es la editorial del libro de texto que el claustro de profesores seleccionó para trabajar los contenidos de las asignaturas. Una decisión que se hizo en consenso después de revisar varias propuestas y que tiene como derivación la firma de un contrato con la editorial elegida por aproximadamente tres o cuatro años, al término del cual, se hace una evaluación de su eficacia para la instrucción y se puede elegir su renovación o cambio.

La compra de los libros de texto la financia la Junta de Andalucía, bajo la premisa de que estos deben permanecer en la institución y ser utilizados en los siguientes años del tiempo del contrato. En este curso escolar, los profesores tuvieron que prescindir del uso del cuaderno de trabajo porque la Junta de Andalucía lo prohibió ante las irregularidades que acaecieron en algunos centros, donde se obligó a los padres de familia a comprar los cuadernos de trabajo de cada asignatura, estando esto legalmente prohibido. Ramón opinó que esto no ha representado un obstáculo para la instrucción, porque únicamente hacía uso de ellos como repaso de los temas: “ahora simplemente los alumnos deben copiar los ejercicios en la libreta de trabajo”, añadió.

Ramón considera que en general lo que más se les dificulta a los alumnos en el tercer grado es adaptarse a la nueva dinámica del segundo ciclo, pues se abandona el uso de las fichas de trabajo a las que estaban acostumbrados durante el primer ciclo. Por tanto, es necesario invertir alrededor de dos meses en el adiestramiento del uso de la libreta en función del libro de texto y su respectiva normativa para codificar los distintos símbolos gramaticales y partes de un documento, así como en enseñarlos a estudiar a partir del libro, aspectos de los que Ramón se sentía satisfecho porque había logrado que sus alumnos se familiarizaran y adaptaran a esta dinámica de trabajo.

Cuando Bernardo fue observando la dinámica de instrucción, en un intento de enterarse cómo el profesor planeaba las unidades didácticas, le cuestionó sobre ello, descubriendo que el libro de texto también era lo que regía este aspecto, así como la programación de los contenidos del curso, recordando su explicación:

Yo le pregunté los primeros días que cómo preparaban las clases, las unidades didácticas y demás... entonces él fue sincero y me lo dijo: "Mira, nosotros trabajamos estos libros, ahí viene todo. Entonces nosotros, previamente antes de empezar el curso, nos hemos leído el libro y hemos visto que todo esté correcto ¿por qué lo vamos a cambiar si todo está bien? A lo mejor si en algún

momento nosotros necesitamos cambiar algo porque no lo vemos de acuerdo o queremos explicarlo de forma distinta de cómo está... pero el libro como hace las cosas nos ha parecido a todos bien... ¡que a todos nos pareció bien, pues seguimos el libro!". Entonces el libro facilitaba las evaluaciones, evaluación inicial creo, y final, entonces ellos utilizaban la evaluación inicial para repasar en clase y luego le daba la evaluación final a modo de prueba, entonces que las pruebas ¡ya las tenían hechas!

Bernardo no se sentía muy cómodo con el uso del libro, deseaba que este se dejase de lado y se hicieran más actividades manipulativas, como expresó cuando finalizó su prácticum:

Yo echo en falta más actividades de... de plan manipulativa que se dejase a un lado el libro y que se trabajase más con ejemplos manipulativos, los contenidos que tratan en el libro pero más de forma... sin el libro ¿vale?, lo echo en falta, la verdad... porque a mí me parece que esos recursos son los mejores, tenemos los recursos para utilizar y creo que los recursos nos ayudan mucho más que el libro. Yo no estoy a favor del... o sea tampoco voy a decir ¡en contra máxima! ¿no? pero en cuanto al libro y a las pruebas finales... creo que no son representativas... yo creo que hacen las cosas de forma mecánica, que se aprenden los ejercicios para hacerlo y para sacar buenas notas y se olvidan al momento de que lo hacen. Entonces en ese sentido no estoy de acuerdo con el libro y con los exámenes, porque creo que se hacen de forma automatizada.

A lo anterior se puede añadir, que durante el periodo del prácticum no se encontró evidencia sobre algún tema que se trabajara con una actividad complementaria en las asignaturas de matemáticas y lengua. Por ende, se puede afirmar que durante este periodo, estas asignaturas se trabajaron de manera instruccional porque se limitaban a la resolución del libro de texto. Sin embargo, los alumnos no mostraron sentirse insatisfechos con esto, parecían habituados a una instrucción basada en que el profesor planteara la pregunta, ellos contestaran y posteriormente hicieran la resolución individualmente.

Al respecto Bernardo, expresó que lengua era una asignatura que no le agradaba porque se le dificultaba, no le motivaba; pero en el caso de matemáticas pasaban por su mente muchos recursos que pudieron ser empleados, explicando algunos ejemplos: –en el tema del calendario los niños tuvieron dificultad para entender que los espacios que aparecen en blanco no es que no existieran sino que representaban la unión con el otro mes –explica–, él hubiera hecho un tipo puzzle

que ensamblara los dos meses para que los niños comprendieran visualmente lo que les parecía abstracto. En el tema de los euros se pudo hacer algún ejercicio de la representación de una tienda, donde utilizaran cuentas para representar el dinero, así como hacer uso del ábaco.

Sin embargo, Bernardo reconoce que esas propuestas o iniciativas las hace ahora porque es estudiante, con el desconocimiento de todas las implicaciones y responsabilidades del hacer docente –tal vez, cuando sea profesor no tendré tiempo o disposición para ponerme a pensar en otras actividades –valora.

Creatividad y actividades manipulativas ¿algo aparte?

Todos los lunes en las últimas horas de la jornada escolar, los grupos del segundo ciclo lo dedicaban a hacer talleres de plástica. Sin embargo, no se abordaban temas artísticos, sino que los profesores habían decidido emplear el tiempo para el desarrollo de actividades complementarias para alguna asignatura que cada profesor llevaba a cabo en su aula. Mayormente las actividades del taller eran en relación a Conocimiento del Medio; por ejemplo, en el tema de las plantas hicieron una flor de papel, en el tema del relieve hicieron una maqueta y en el tema de los planetas un mural. Bernardo echaba de menos que este tipo de actividades donde los niños se mostraban felices, no se hicieran respecto a otras asignaturas, como comentó:

Yo creo que la sociedad en la que vivimos se le ha olvidado un poco lo que es la creatividad y tú lo tienes que saber de la música (se dirige a mí). La creatividad... aumenta un montón de capacidades transversales y siempre se ha dicho que la lección... cómo era... "la lección divertida siempre es bien sabida", o algo así... entonces yo creo que nos tenemos que basar en los recursos que hay para que el niño aprenda bien... si tenemos un libro vale, explotarlo, está bien trabajar con el libro pero ¡no basándonos en el libro! ...Utilízalo un poco y cambia la dinámica, mira por ejemplo, lo de los relieves era algo lúdico, los niños estaban divirtiéndose, haciéndolo y además hicieron cosas que nosotros no le dijimos, nosotros les dijimos tener esto con esto, tener que construir un relieve como vosotros queráis ¡no le dijimos nada! tener la plastilina, el cartón... ¡libertad! y ¿qué hicieron? Pues trabajos muy buenos: playa, montaña, valle, río, todo, todo lo pusieron en práctica, y nosotros no le dijimos nada, pues ahí es

que se demuestra que el niño está aprendiendo y además de aprendiendo, está divirtiéndose, ¿qué más quieres? Si lo haces con el libro, sí, el niño puede que esté aprendiendo pero te va costar más y no se va divertir ¿no?

Otras asignaturas, como educación física y música, le encantaban a los niños, en gran medida porque eran divertidas. Particularmente los niños se resentían los días lluviosos porque no podían salir al descanso o porque no podían salir a educación física. Cuando esto sucedía Ramón seguía trabajando con las materias instruccionales o con una ficha de repaso; pero los niños expresaban su frustración poniéndose nerviosos.

Ramón hizo Educación Física como primera carrera, así que con estos conocimientos desarrollaba distintas actividades con los niños relacionadas con su coordinación, motricidad y reflejos; las cuales, simultáneamente les permitían tener un tiempo de esparcimiento. En estas clases todo estaba muy bien coordinado por el profesor y los niños parecían divertirse y liberar su energía.

Las clases de música eran impartidas por una profesora especializada, los niños se notaban motivados en las clases. Bernardo era cauteloso para valorar si la maestra era buena o mala, pero sí juzgaba que era la profesora que más recursos utilizaba para enseñar y que los niños siempre estaban enganchados a las actividades. Él mismo disfrutaba al observar las clases.

La profesora usaba siempre recursos didácticos. Todas las notas musicales... les asignaban un personaje con una historia, entonces el niño a partir de ahí se aprendía eso y como que le resultaba más fácil recordarlo. También me resultaba muy curioso que el pentagrama, lo representaban con la mano, entonces cada dedo era una línea del pentagrama y el hueco en blanco, pues el hueco de los dedos... entonces pues si querían representar una nota, pues ponían el dedo donde querían representarla y así lo iban entendiendo, y me pareció muy curioso, no se me pareció muy bien, porque eso... porque ¡era la que más recursos utilizaba! ¡para todo tenía un recurso! ...una historia o una canción o un material para todo... utilizaba muy poco lo que es realmente la escritura musical.

Dichas experiencias en las clases de música, hicieron que Bernardo recordara que cuando era pequeño su madre lo metió a clases de guitarra al conservatorio pero a propósito suspendía, pues no le gustaban las clases, las cosas que le ponían hacer: los ejercicios y la notación musical. Aludiendo que a él siempre le ha gustado la música, pero sus predisposiciones siempre lo

desmotivaban para involucrarse o estudiar algo relacionado con ella. Así que las clases de la profesora de música, le permitieron ver un modelo distinto de enseñanza.

Los niños necesitan orden y estructura

Ramón visualiza que la base para organizar la dinámica del aula es enseñar a los niños los códigos de conducta como: la comunicación con los compañeros, el respeto en el trabajo, el turno de la palabra, entre otros. Cuando se han puesto estas bases que permiten a los niños convivir y tener una buena predisposición para aprender, se puede empezar a establecer un ritmo de clase con una dinámica de trabajo repetitiva, propiciando que el niño forje un orden de trabajo y se oriente durante la jornada escolar.

En coherencia con lo anterior, los alumnos se mostraban respetuosos con los tiempos de trabajo, estaban serios, callados, un tanto inexpresivos cumpliendo "el orden" y las normas impuestas por Ramón. Me sentía sorprendida al mirarlos concentrados trabajando con el libro de texto, el adiestramiento era notorio; pero también se revelaban inquietos cuando no tenían sus tiempos de esparcimiento.

Ramón procuraba que el alumno sepa cómo reaccionar ante actividades que eran espontáneas o esporádicas como festivales, demostraciones o días con lluvia, estableciendo un patrón de respuesta. Por ejemplo, los días que no había educación física por el mal tiempo, los alumnos sabían que continuarían trabajando en las asignaturas o harían una ficha de repaso; pero cuando no existía este tipo de asociación y no tenían una expectativa de comportamiento, hacían lo que les apetecía aprovechando la situación, algo similar a cuando se intentó improvisar el ensayo de teatro en la capilla en el que prevaleció el desorden y el descontrol.

También consideraba importante reflejar ante los niños una presencia ordenada, serena: "es fundamental que te reconozcan como autoridad pero a la vez lograr que ellos tengan la confianza de acercarse y contarte sus problemas, sus dificultades, que sientan la cordialidad en el trato", explicaba. En el aula, sin duda Ramón imponía su presencia, era un hombre alto y con cuerpo atlético, siempre impecable y formalmente vestido, además cuidaba su lenguaje, se expresaba con una propiedad adecuada a los alumnos y con una sonoridad sobria. Se mostraba paciente, pero a la vez manifestaba su preocupación por la disciplina, por que los alumnos sean respetuosos con los tiempos para hacer sus intervenciones y se

concentraran en su trabajo individual. Cuando esto no sucedía, solía levantar la voz como señal de que estaba perdiendo la paciencia.

Bernardo nunca expresaba admiración por Ramón pero en varias ocasiones habló del respeto que le guardaba. Por este mismo motivo considero que se ajustaba a sus principios, meditado que aunque llegó con la cabeza llena de ideas y la emoción de hacer con el paso de los días se percató que la realidad es un poco dura y no todo es viable, siendo necesario adaptarse a la dinámica de trabajo del tutor, como una muestra de reconocimiento de la experiencia que lleva por delante.

Participación en el aula: paso a paso...

Bernardo se siente tranquilo en cómo se fueron dando las cosas en el aula. Ramón primero hizo que se integrara al grupo, que los alumnos le conocieran y tuvieran confianza, y cuando esto sucedió, entonces le brindó oportunidades de exposición. Valora que esta fue una decisión acertada porque al principio tenía temor de los niños, percibía que aunque eran pequeños, ellos sabían que era una persona que estaba en formación y se sentían cómodos para reírse cuando detectaran la inseguridad. Al respetar el ritmo de participación dispuesto por Ramón, estuvo más relajado; pero no demerita el hecho de que a otros compañeros les hayan puesto frente a grupo desde el principio, porque es algo que no probó.

Así, en las primeras semanas se dedicó a observar y a ganarse la confianza de los alumnos, también la escuela se preocupó por integrarlos y por que la comunidad escolar los conociera. Para ello, los profesores les encomendaron a todos los prácticos que montaran una pequeña obra navideña basada en una representación de años anteriores, para lo cual se organizaron e hicieron tiempos de ensayo poco antes de terminar la jornada escolar, o después. A Bernardo le había tocado participar en un escena en la que formaban un acróstico con mensajes cristianos. Finalmente, un profesor les revisó el montaje y les hizo algunas sugerencias para mejorar.

Durante este tiempo también apoyaba en el aula a los niños con alguna necesidad educativa especial. En su grupo se tenía identificado a tres alumnos: uno con hiperactividad, una con dislexia e hiperactividad y una pequeña con parálisis cerebral; además de estos casos, existía una diversidad de clases sociales en el alumnado y de etnias. No sentía pesar por trabajar y pasar el tiempo con estos niños, asimilando dos cosas importantes: que es necesario tener paciencia y

sensibilidad para entenderlos y que es necesario conocerlos para saber realmente cuándo están cansados por su esfuerzo y cuándo están haciendo un capricho.

Lo más grato de trabajar con estos niños, en opinión de Bernardo es la sinceridad de su afecto pues agradecían la atención y el apoyo con una gran sonrisa, en comparación con los alumnos normales, como comenta:

Es gratificante ver, no sé, un chavo que tiene algún problema, dificultades psíquicas o físicas y no sé, que demuestran tanto agradecimiento por poco que hacemos... simplemente con una sonrisa... no sé, eso te gusta, te llena. Luego ves a estos otros niños normales y por menos de nada... te tratan ahí como si fueses... dices -pues mira, eres un desagradecido pues a ti no te digo nada.

De los tres casos identificados, al niño con hiperactividad no se le tenía hecho ninguna adaptación, a la pequeña con dislexia se le había hecho un cuaderno especial con los mismos ejercicios del libro de texto pero ajustados a sus características. En el caso de ambos, simplemente se les hacía un seguimiento continuo de su trabajo para que no se estanquen en los ejercicios, porque perdían con mayor facilidad la concentración. Por el contrario, a la niña con parálisis cerebral se le habían adaptado todas las asignaturas, adaptaciones de las que se encargaba el Departamento de Psicopedagogía, el cual se reunía al menos tres veces a la semana con el profesor. Bernardo tuvo la oportunidad de observar estas reuniones porque las realizaban en los tiempos que se impartía la asignatura de inglés, y aunque tenía la posibilidad de quedarse, él prefería salir del aula y enterarse de cómo funcionaban otras cosas.

Bernardo en esta relación con el Departamento de Psicopedagogía fue comprendiendo los principios de trabajo con estos pequeños, además, él se consideraba una persona ya sensibilizada en la temática gracias a su experiencia previa. Así que solía pasearse por los pasillos del aula, monitoreando el trabajo individual y deteniéndose mayormente a apoyar a éstos alumnos. En general, opinaba que los niños de su grupo eran un poco traviosos, pero sus actitudes académicas eran notables. Valoraba que la forma metódica en que el maestro llevaba la clase, avanzando grupalmente paso a paso, era funcional porque los niños siempre tenían buenas notas en los exámenes.

En el periodo del segundo prácticum, ya reforzada esta rutina, Ramón empezó a permitir que Bernardo dirigiera los ejercicios del libro de texto. En una ocasión le solicitó que desarrollara un tema de conocimiento del medio, Bernardo aprovechó la oportunidad para incluir la nuevas tecnologías, que se usaban a su juicio muy poco. Diseñó una historia animada en power point para explicar el proceso del ciclo del agua, los alumnos estaban encantados y Ramón también

consideró que fue una presentación muy creativa; pero Bernardo enuncia pocos momentos en su rol frente a grupo, en su diario sólo narra aspectos generales de la semana en que se ausentó Ramón y en los otros días siempre escribe como si hubiera sido un observador; sin embargo, en su entrevista me habló con más detalle sobre este momento.

Expresó que la ausencia del profesor fue una sorpresa, no había pensado en esa posibilidad. Por tanto, en ese momento de frente a las asignaturas no cambió nada, siguió con las lecciones establecidas y con el modelo de clase de Ramón. Poco a poco se fue atreviendo a hacer algo distinto como un juego de repaso que implementó: dividió al grupo en dos equipos y mediante un dado se elegía al azar una pregunta de una materia, si el equipo contestaba correctamente se les daba un punto, de lo contrario rebotaba al otro equipo; cuando la diferencia de puntos superaba en dos al equipo contrario, se les daba la oportunidad de contestar una pregunta que podía otorgar el doble de puntos pero la pregunta era de mayor dificultad. Bernardo se sentía satisfecho pues observó que los niños pasaron un rato aprendiendo y divirtiéndose.

En general, Bernardo consideró que en las clases le había ido bien porque logró mantener la disciplina y los niños permanecían callados trabajando como de costumbre; en otros momentos, no tanto, como en el teatro:

Sí, fue muy complicado, porque los niños no me hacían caso. No me hacían caso, y yo estaba ya cansado, era siempre a última hora y los niños no me hacían caso, y uno se estaba peleando con el otro, el otro desinchaba, el otro no paraba de hablar y yo estaba ya diciendo ¡madre mía! ¡callaros por favor! ¡hacedme caso que lo vais a hacer mal!...

Un día me enfadé un montón y se lo dije; “mira, me da igual cómo salga ¡yo no voy a salir al escenario!, ¡vais a salir vosotros a hacer el ridículo! y yo me voy a quedar abajo riéndome de vosotros”. Fui un poco cruel, lo reconozco... y un poco se callaron, se calmaron un poco... pero a los cinco minutos estaban igual (ríe) pero yo lo entiendo, que son niños... si así somos nosotros en la Facultad, imagínate el niño con ocho años.

A Bernardo, sólo en una ocasión pude observarlo dirigiendo la lección de lengua (ver nota de clase), también me percaté que en su diario nunca habló de este tipo de ocasiones, las cuáles no reflejan que tengan un significado especial, al considerarlas más de instrucción que de enseñanza; sin embargo, después de sus diferentes participaciones en el aula, Bernardo argumentó:

A mí me sirvió para darme más cuenta que sí... que me gustaría dedicarme a eso, y si puede ser, pues intentar llevar alguna innovación, no científica ni hacer ningún descubrimiento no sé... pero utilizar nuevas formas de enseñar en la clase, pues a lo mejor sí... ves algunas carencias, algunas cosas que son un poco antiguas y dices: "mira, pues aquí se podía mejorar algo ¿no?, ¿por qué no experimentar?", que a fin de cuentas si sale mal... pues siempre se puede volver atrás ¿no? Entonces en ese sentido pues sí, pues un poco de ver lo que es la realidad y ver la, las limitaciones que tiene pero por otro lado pues decir pues viendo estas limitaciones igual se puede hacer algo nuevo ¿no?

El teatro de la angustia

El martes que observé uno de los ensayos finales del grupo, al igual que Bernardo y Ramón dudé que las cosas fueran a salir exitosamente. Los niños no parecían haber memorizado rigurosamente sus diálogos y no dominaban las transiciones de las escenas. El comportamiento era un tanto alarmante, pues mientras los que estaban en escena actuaban, el resto de los alumnos daba tumbos por la capilla y no mostraban interés o respeto por lo que acontecía en el escenario. Ramón se veía abrumado, la situación parecía irsele de las manos. Convencido de que el esfuerzo era inútil al no estar la música y el escenario real, paró el ensayo como dándose por vencido. Dos días después, Ramón y Bernardo al finalizar el último ensayo se vieron a la cara diciendo ¡madre mía, mañana!

El día viernes, me encontraba en una clase de cuarto grado observando a Leticia. A mitad de la mañana el profesor anunció que había llegado la hora de ir al teatro, todos hicieron una fila y juntos empezamos a atravesar la cancha al frente de la escuela, hasta llegar a la reja por donde se entra en las mañanas, enseguida abordamos la calle en cuesta que llevaba al teatro de la secundaria. El día estaba nublado, había humedad y frío, estábamos como a 10° C. Leticia y yo íbamos platicando amenamente al final de la fila sobre la dinámica de sus seminarios en la Universidad y que en su prácticum sólo había estado observando por decisión personal. Después de unos cinco minutos llegamos ligeramente agitados. El teatro de la Secundaria era mucho más grande que el del sótano del edificio de la primaria, el piso estaba alfombrado, las butacas estaban acojinadas y en el escenario se observa la escenografía de la primera escena: un salón de clases y unos caballetes en los laterales.

Pocos minutos después salió el profesor que presentaba la obra, anunció que se titulaba "El espejo de los Monstruos", entonces con voz sonora pronunció las palabras claves –¡un, dos, tres...! –¡que comience la función! –respondió el auditorio. Los chicos salieron al escenario con toda firmeza y seguridad, los reconocí, se trataba del grupo de Ramón, la escena estaba dirigida por una pequeña que representaba el papel de la profesora, actuaban con mucha naturalidad, no hubo ningún imprevisto o dificultad en las transiciones. Después de la primera escena olvidé el ensayo caótico que había presenciado en la capilla, estaba disfrutando la obra. La actuación se había logrado y no era la única sorprendida, como delató Bernardo en su diario:

El jueves fue el ensayo final del teatro, hubo gran revuelo y disputas a la hora de ensayar por escoger unos sitios u otros, pero la obra más o menos estaba bien lograda. El viernes, finalmente se realizó la obra con unos muy buenos resultados. Los niños se vieron finalmente en el escenario y vieron la importancia que tenía el hacerlo bien, si no actuaban de forma correcta, quedarían mal ante todo el colegio, fue sorprendente ver cómo ellos solos corrigieron los errores del día anterior, sin que nadie les ayudase ni les dijese nada.

Al término de la representación, me di cuenta que la obra no era sencilla de comprender en su estructura e intención, pues al principio no se lograba comprender muy fácilmente hacia dónde llevaría. Al final, se alcanza a razonar que el propósito es mostrar al monstruo que todos llevamos dentro (nuestros miedos) y del cual debemos ser sensatos de reconocer para lograr dominarlos. La obra no le había emocionado a Bernardo, le parecía abstracta, además juzgaba que los alumnos no habían comprendido su mensaje. Durante el tiempo que estuvo en el aula no observó que se hicieran reflexiones o alusiones sobre sus significados, de este modo, asumía que el propósito era que los alumnos pongan en práctica las habilidades que en la clase no se suelen dar, como la expresión corporal y la memoria.

Pese a los resultados satisfactorios de la obra, Bernardo no se mostraba muy emocionado, tenía la percepción que los niños habían visto el proceso como algo lúdico rozando con el juego y en ocasiones como un recreo, sin ser conscientes de la responsabilidad que ellos tenían como protagonistas y sin valorar el trabajo que implicaba para el profesor preparar todas las canciones, las coreografías, conocer los diálogos, las transiciones, lograr que se expresasen e interpreten adecuadamente el papel. Sin embargo, no lo hicieron hasta que vieron al público y sintieron la inminente presión de las miradas sobre ellos.

Antes de estar en el prácticum, Bernardo sólo recordaba la experiencia del teatro cuando era alumno, rememoraba la satisfacción que le producía estar en el escenario y sentirse actor, protagonista por un día; pero no se había puesto a pensar en el papel del profesor y el arduo trabajo para sacar adelante la obra, concluyendo que si bien al final la labor es gratificante, se acaba cansado.

Encuentros y desencuentros de las prácticas en el aula del colegio "Jesús el Nazareno"

Inclusión Educativa: ¿cumplimiento o sensibilidad?

Todos los jóvenes que realizaban su prácticum en el colegio denotaron que unas de sus primeras responsabilidades en el aula fue la atención de los niños identificados con alguna necesidad educativa especial. Generalmente su función consistía en monitorear el trabajo de éstos en el aula, dando una atención personalizada en caso de ser necesario; por ejemplo, cuando los pequeños tenían una modificación en la ficha de trabajo o necesitaban asistencia para completar una actividad. Ninguno de los futuros profesores expresó sentirse incómodo con dicha tarea dentro del aula, por el contrario este acercamiento parecía haber despertado un interés o ser una confirmación de estudiar la Mención en Educación Especial.

El carisma ligado a la inclusión que el colegio tenía era un catalizador para la integración de toda la comunidad, de tal forma que todo aquél que se insertaba en el colegio parecía absorbido inmediatamente en esta dinámica y sensibilidad, misma que los estudiantes asimilaban era determinante para el trabajo con éstos alumnos y que priorizaban sobre conocimientos teóricos sobre alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Sin embargo, esto no parece repetirse en el caso del trabajo con alumnos de etnias específicas: gitanos y magrebíes. La principal dificultad que reportaban los futuros profesores es que los alumnos de estas etnias no les reconocían como profesores, especialmente en el caso de ser mujer, pues en ambas culturas la mujer no es valorada como autoridad.

Los estudiantes expresaron que el trabajo con estas etnias fue el que más tensión les causó pues según ellos solían ser alumnos con una actitud desafiante, y en los casos de Rosario y Marlene, el rechazo que ellas sentían era evidente. Ambas

comentaron que el reforzamiento del tutor sobre la autoridad que ellas tenían como profesoras fue clave para lograr poco a poco su aceptación. Reconocen que en la Universidad eran temas que no estaban presentes en el currículo y que antes de empezar el prácticum no habían tomado conciencia que estas etnias podían estar presentes en el aula. Asimismo, Rosario, Daniel y Bernardo expusieron que en los seminarios el tema de las necesidades educativas especiales no mostró ser relevante pues expresaron que no se abordó en ninguna de sus sesiones.

El abordaje de estas temáticas no destacó en los seminarios, a pesar de que se evidencia que una de las primeras tareas de los estudiantes en el aula fue el apoyo a alumnos con alguna necesidad educativa especial, lo cual se identificó era una especie de proceso, pues después de observar y acoplarse a esta primera responsabilidad, a la mayoría de los estudiantes les fue dada la oportunidad de dirigir una actividad, desarrollar un tema e incluso una clase completa. Aun así, el apoyo de los estudiantes universitarios a estos niños se produjo a lo largo de todo el prácticum, siendo una labor que referenciaban como satisfactoria por el cariño que los pequeños les mostraban como reconocimiento a su apoyo y dedicación.

Es importante señalar que abordo la inclusión y la diversidad, de manera conjunta, de la misma manera que lo hacen Grace & Gravestock (2009) en su libro "Inclusión y diversidad" en donde exponen que justamente estos términos juntos expresan más adecuadamente la complejidad de los temas que se estudian desde este ámbito, apuntando que han utilizado ambos porque consideran que trabajar inclusivamente no es lo mismo que tratar con grupos de estudiantes "diversos". Por ende, enfatizan que no se debe ser "ciegos de la diferencias" por el contrario implica reconocer las diversas necesidades de los diferentes estudiantes en los programas escolares con el fin de ayudar a cualquier estudiante con una necesidad particular. Dentro de este marco también se entiende una necesidad educativa especial, así como también la escuela "Jesús el Nazareno" y sus profesores mostraban esta coincidencia en su discurso y con sus distintos lemas (determinados cada año).

Así, encontré que otro de los aspectos que favorecían la sensibilización y apropiación de conductas pro-inclusión son justamente los lemas del proyecto del centro, tales como: "somos iguales, somos diferentes" que se utilizó durante el año de la celebración de los 25 años de la inclusión en el colegio. Estas frases transmiten con facilidad y eficiencia el propósito del año. Del mismo modo, la frase "Rumbo a" que es la del año en curso que hace referencia a preparar a los alumnos o sensibilizarlos hacia las actitudes necesarias para prepararse para ser adultos.

Por último, los estilos de enseñanza que favorecieron de manera más armónica la inclusión a mi juicio fueron los desarrollados en las clases de Rosario y de Daniel, pues en ambos casos los niños se mostraban integrados en la clase.

El teatro: manifestación artística vs. estrategia de inclusión

En la mayoría de las presentaciones la calidad de las actuaciones no era cuestionable, estaban logradas con magníficos resultados pero fue intrigante entender cómo se habían logrado aquellos resultados. Desafortunadamente no pude observar todo el proceso de desarrollo, pero en la semana que estuve en los ensayos y a través de las comunicaciones de los estudiantes, se dejó ver que en la mayoría de los casos el énfasis del trabajo no estaba en la presión por lograr la calidad artística, sino en que las obras logaran propósitos como: reconocimiento de la valía personal, el trabajo en equipo, el desarrollo de la imaginación, la lectura y la reflexión en el contenido del guión y la participación e involucramiento de los padres de familia., de tal modo que al cumplir estos propósitos la calidad de las obras de teatro parecía estar asegurado.

Lo anterior se reflejó en menor grado en el proceso acaecido en el aula de Bernardo, en donde el profesor al estar más preocupado por los elementos estéticos que por los propósitos pedagógicos y de inclusión, se enfrentó a más problemáticas porque los niños parecían no comprender la razón de ser de la obra de teatro, como se dejó ver en el apartado del "teatro de la angustia". Vigotski (1996) advierte de los peligros de la representación teatral cuando esta pretende reproducir directamente las formas del teatro de adultos, acciones como iniciar la actividad teatral con la lectura de un texto literario, memorizar palabras extrañas que no siempre corresponden a la comprensión y sentimientos de los niños frena la creación infantil y convierte a los niños en repetidores de frases ajenas obligadas por el libreto.

Para Vigotski (1996) la representación teatral constituye el aspecto más frecuente y extendido de la creación artística infantil, el más atractivo por dos aspectos fundamentales: en primera instancia porque el drama está basado en la acción de las vivencias de los niños, quienes desean encarnar en imágenes vivientes todo lo que piensa y siente; y en segunda instancia porque tiene una vinculación con los juegos que se considera la raíz de toda creación infantil, conteniendo los más diversos tipos de arte.

De este modo, lo que el colegio "Jesús el Nazareno" debería considerar es que, de acuerdo a los planteamientos de Vigotski (ibíd.), imponer a los niños un libreto ajeno perjudica su psicología infantil, siendo que los mejores beneficios de esta actividad artística se dan cuando desde el telón hasta el desenlace de la trama está hecho por las manos e imaginación de los niños, proceso por el cual el autor considera que la representación teatral alcanzará toda su importancia. Al respecto encontré que el colegio tenía un archivo de obras teatrales para niños dentro del

cual los profesores podían escoger con libertad su obra, además los profesores también tenían la posibilidad de escribir una obra de su autoría; este fue el caso de Ernesto, quien comentó que se inspiró en la detección de las necesidades de reflexión con los padres de familia sobre el ser feliz, de este modo el guión estaba inspirado en las características de sus alumnos y sus familias.

Otros como Lourdes y Bernardo escogieron obras de teatro del archivo, observándose que Lourdes procuró involucrar a los alumnos a través de las fichas de trabajo y como eje vertebral del hacer pedagógico, de tal modo que la actividad teatral cobraba sentido para los alumnos que se veían envueltos en las diversas variantes de los personajes e historia de la obra. Por el contrario, en el caso de Ramón se intenta implantar el modelo adulto del teatro y, como predice Vigotski (ibíd.), la actividad pierde así significado para los alumnos quienes no llegan a apropiarse del contenido de la obra.

La ambigüedad de las actividades complementarias

Para efectos de análisis de este apartado considero actividades complementarias: tutoría, religión, interiorización, educación física, plástica, música, teatro, y toda otra actividad o taller que no sean las siguientes: Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio. Observé que los alcances de las actividades que se desarrollaban en educación física y plástica estaban sujetos a los intereses personales de los profesores o del equipo de profesores del ciclo, en algunos casos incluso daban la impresión de ser azarosas. Por el contrario, las otras actividades que se mencionan, tenían una programación más formal y sistemática en función del proyecto del centro.

Daniel, Rosario y Bernardo mostraron desconocer los propósitos y los contenidos básicos de estas actividades con base en la legislación, así como en el proyecto del centro. Sin embargo, no expresaron estar agobiados por su desconocimiento, como sí lo hicieron en el caso de las asignaturas obligatorias.

Así mismo observé que en el segundo ciclo los talleres de educación artística, si bien eran de carácter manipulativo, no tenían un fin en sí mismo artístico. Las actividades que se desarrollaron parecían un complemento de las actividades obligatorias, de este modo en el taller de arte se desarrollaron actividades como la elaboración de una maqueta para representar los distintos tipos de relieve. Por el contrario, en el primer ciclo las actividades sí tenían un sentido artístico pues se desarrollaron talleres como: arte naif, artistas

representativos, cuadros famosos, etc. Esta falta de homogeneidad a nivel institucional puede denotar la falta de un criterio común del sentido pedagógico que tiene la educación artística dentro del currículo y del proyecto del centro.

Algo peculiar que encontré con relación a los profesores tutores es que a las actividades que más les apasionaban les daban mayor énfasis, incluso su actitud y emoción al desarrollarlas era notable. De este modo era manifiesto que el tutor de Rosario disfrutaba particularmente del teatro, Lourdes de la lectura y José Ricardo de la Educación Física, motivación o entusiasmo que lograban contagiar a sus alumnos quienes se enganchaban en estas actividades con el mismo entusiasmo de sus profesores. Ninguno de los profesores mostró pasión por la música, en algunos casos se utilizaban recursos musicales pero sin ser capaces de sacarles provecho. Por ende, la música se desarrollaba como actividad artística dirigida únicamente por la profesora de música, sin ser visualizada por los profesores como una herramienta pedagógica como sí lo era el teatro. Ante esto me pregunto si se podría llegar a potenciar la música a toda una escuela al igual que el teatro, si todos los maestros son capaces de enseñar a sus alumnos a actuar y montar obras de teatro que asombran al espectador serían además capaces de enseñar música a sus alumnos y de desarrollar un proyecto musical con fines pedagógicos.

Por último, pude percibir lo que ya ha sido demostrado en la literatura: los niños suelen disfrutar más cuando los contenidos se desarrollan con alguna actividad lúdica, manipulativa o artística (Gutiérrez, Cremades, Perea, 2011; Frawlet, 2013; Barret, 2008).

El método globalizado ¿cuál es el papel de las artes?

El trabajo de campo de esta investigación implicó el seguimiento de los alumnos del Grado de Primaria durante sus asignaturas del segundo semestre de tercero. En mi asistencia y observación de sus clases en la Universidad, nunca percibí que se desarrollara algún contenido con una perspectiva globalizadora; por el contrario, los contenidos de las asignaturas se desarrollaron desde un enfoque técnico y tradicional. Sin embargo, los alumnos no se mostraban ajenos al método globalizado que se implementaba en el colegio "Jesús el Nazareno", pero tampoco expresaron que este se haya analizado o que hayan sido entrenados en él, en la Universidad.

Más allá de qué tanto los alumnos se sintieran competentes para implementar el método globalizado en el aula, me preguntaba por qué en el método globalizado, cuyo fin es trabajar los contenidos de manera integral, las artes no figuraban, como si no se pudiera desarrollar ninguna conexión con los contenidos. De este modo las artes quedaban aparte, rezagadas a la voluntad de los profesores y a su percepción de la necesidad de ellas en el currículo.

3. 5. Los músicos y el prácticum

María

En la clase de educación musical, después de hacer la propuesta para participar en el presente estudio durante la clase de Educación Musical, María levantó la mano casi instantáneamente, me comentó que estaba muy interesada en colaborar, indagó sobre qué era lo que tenía que hacer y en qué consistía su participación. Después de explicarle todos los detalles, ella se mostró totalmente dispuesta, como si significara una oportunidad y la estuviera aprovechando.

En el momento en que aceptó participar en el estudio, ya había terminado su prácticum, por lo que la observé primeramente en las asignaturas y casi hasta el final del semestre tuvimos la oportunidad de realizar la entrevista referente al prácticum. Platicando con ella sobre la importancia que tenía rescatar sus experiencias y el problema de no haberla podido observar, me dijo que además de haber elaborado sus memorias como trabajo final del seminario, habían elaborado un diario por cada una de las semanas que estuvieron en la escuela y en cuanto lo tuviera revisado por su profesor me lo enviaría. No tuve que recordárselo, cumplió con su palabra.

Me dispuse a leer ambas evidencias para tener un primer acercamiento con su experiencia. Sus diarios estaban escritos por semanas, con una redacción sencilla y clara pero con algunas faltas de acentuación. Eran relatos breves que no describían detalles contextuales. Las memorias tenían calidad suficiente, era notorio que cumplían con los requisitos solicitados, había congruencia con los diarios pero se centraban más en los contenidos que se desarrollaron en el aula. Sin embargo, no se daban datos puntuales sobre su participación o dificultades durante su implementación.

Analizados estos documentos, elaboré la entrevista en la que profundizamos sobre distintos hechos que vivió en su escuela. No fue necesario intervenir demasiado, era una chica que mostraba la emoción por compartir sus pensamientos, reflexiones, aprendizajes y experiencias. Hablaba con naturalidad, se mostraba cómoda y el tiempo pasaba rápidamente con sus relatos.

Era una chica muy alta, aproximadamente de 1.80 cm de estatura, con cabello largo a mitad de la espalda, castaño oscuro y muy lacio; tenía un flequillo al frente que se colocaba a un costado, ojos grandes y tez blanca. Venía de un pueblo a dos horas de Granada, en donde pertenecía a una banda que preparaba todo el año su repertorio para realizar las procesiones de Semana Santa, además tenían presentaciones y habían grabado dos discos. Ella, además de tocar la flauta en la banda, daba clases de trompeta a los nuevos integrantes y dirigía el seccional.

María realizó su prácticum en un colegio concertado de carácter religioso en la zona norte de Granada, identificó a la población como de nivel socioeconómico medio y bajo, se habían incrementado las familias en paro y las separaciones de los padres, lo que es una limitante para la tutoría porque suelen utilizarlas como un espacio de desahogo, hablando en un principio de los hijos desviándose poco a poco hacia problemas personales, de pareja, etc., con el consiguiente mayor consumo del tiempo disponible para tutorías. Algunos de ellos se negaron a trabajar la tutoría con los prácticum, razón por la que el colegio se negó a autorizar el permiso solicitado por los estudiantes.

Informalmente María ha conseguido tener un acercamiento con dos padres de familia. El primero, con la madre de un alumno que es de una aldea de la comarca de donde es ella. La madre conocía a su familia, lo que le ha dado la confianza para en ocasiones abordarla al salir del colegio y preguntarle sobre el desempeño de su hijo y sus progresos.

El segundo ha sido con los padres de un alumno detectado con hiperactividad en su clase. Los padres mostraban un espíritu de aprendizaje, querían aprovechar todas las oportunidades que se presentaran para ayudar a su hijo en la escuela, estando abiertos a escuchar y a pedir consejo. Fue así, que solicitaban la opinión del profesor y la de María en aspectos sobre cómo reforzar un tema en casa, cómo explicar las tareas, cómo promover su concentración para que no se demore en la realización de las tareas... además de escuchar sus observaciones sobre el desempeño de su hijo. Ambas mediaciones han representado para María la oportunidad de experimentar el reconocimiento de los padres de familia, pero no lo valora como una experiencia de tutoría al situarla dentro de un contexto informal.

Pese a las limitaciones de María, en la comunicación con el resto de los padres de familia reconoce que se mostraban dispuestos a apoyar en todas las actividades en las que se les involucraba y era notorio un seguimiento continuo del desempeño de sus hijos.

En el colegio esperaban a seis prácticos pero llegaron trece y aunque fue una situación inesperada, los aceptaron, pero no en todos los casos las condiciones fueron óptimas, los profesores tuvieron que recibir a dos estudiantes, incluyendo la profesora de educación física y otra profesora que había comunicado que no quería recibir a ningún estudiante y que acabó aceptando. Su resistencia provocó que fuera más autoritaria con ellos. María tuvo la suerte de ser colocada con un profesor que sí quería prácticos, sin duda un determinante positivo de su experiencia.

El colegio tenía como una de sus prioridades el apoyo a la lectura y además de hacer énfasis en la práctica de la lectura en las asignaturas, una vez a la semana, un profesor de lectura trabajaba con cada grupo durante cuarenta y cinco minutos, un programa específico.

Era la primera vez que María se encontraba con esta figura dentro de la escuela, personalmente le parecía redundante y solía repetir: "¡no tienen profesor de música, tienen profesor de lectura!", aunque infería que este último era una estrategia para equilibrar las deficiencias de los alumnos como consecuencia de su entorno desfavorecido: la zona norte de Granada. Esta justificación no se hacía explícita en el programa del ciclo, único documento al que pude tener acceso gracias a que su profesor se lo dio de "contrabando", ya que la escuela no autorizaba a los prácticos tener una copia del programa educativo del centro ni del ciclo, alegando que era un documento confidencial. El primero sólo el director de la escuela estaba en posesión de él y los prácticos que lo solicitarán podían revisarlo bajo su supervisión (María no lo solicitó).

Durante su prácticum a María le tocó vivir precisamente la jubilación de la profesora de lectura, y al mismo tiempo, la baja inesperada de otra profesora, hechos que causaron una convulsión en la organización en el colegio.

Para armar el horario escolar a principio de curso, la escuela se había valido de un programa, en el cual se ingresaban el número de profesores y sus horarios, este se encargaba de realizar las combinaciones pertinentes y te expedía, de acuerdo a los datos, "la mejor opción". Esto se lo contó su tutor, María no tuvo oportunidad de ver el funcionamiento del programa pero después de ver las consecuencias de su uso, tampoco se interesó. Ambos compartían la opinión de que el programa pasó de ser "maravilloso" al "madre mía que fracaso".

En febrero de 2013 ante la ausencia de las profesoras, el colegio utilizó el programa para reorganizar los horarios y se implementó inmediatamente. Los profesores no daban abasto, al tutor de María le había tocado no estar todo el lunes en su aula y ella asumió el rol de su tutor, pero eso era insostenible, así que empezaron a reorganizar manualmente los horarios. Los profesores discutían sobre cómo organizarse, el ambiente era tenso. Los prácticos querían hacerles la vida más fácil pero les daba miedo que sus aportaciones fueran contraproducentes. Mientras tanto, los niños se sentían perdidos sobre el orden de las asignaturas y no llevaban los libros correctos y los padres no sabían exactamente qué día enviar a los niños en chándal. El desconcierto era palpable y exigieron la pronta solución al caos. Después de una semana los profesores habían logrado arreglarlo y poco a poco las cosas se fueron normalizando.

María odió esa semana, se sintió todo el tiempo temerosa y no le gustó el ambiente tenso entre el personal. No salió ilesa pues tuvo un enfrentamiento con el profesor. Uno de esos días, en la última clase, mientras el profesor explicaba el tema, una alumna en voz baja le pidió ayuda, y ella le respondió y explicó individualmente. Nunca el profesor le había dicho algo al respecto, ella tampoco era consciente sobre su incidencia, pero en esa ocasión el profesor la sacó de clase y le dijo en tono un poco brusco que no debía hablar mientras él explicaba, porque hacía que los niños se dispersaran, y aquel día le estaba costando trabajo captar su atención. Se sintió avergonzada y reconocía que él llevaba la razón, aunque su intención sólo era hacerle la vida más fácil.

Posteriormente, el profesor le pidió disculpas por la forma en que le llamó la atención, justificándolo con el malestar que se estaba viviendo en el colegio, también le agradeció su apoyo por quedarse frente al grupo. Ella comprendió al profesor y apreció su reconocimiento. En general María siente que en el colegio no pasa desapercibida y le gusta que todos la llamen "seño María". Este gesto le hace sentir que es valorada como profesora.

¡Aquí no vienes a observar!

El día que llegó María al aula, el profesor habló con ella, señalándole que aunque tenía conciencia que en el nuevo Grado, el prácticum primero debía observar y poco a poco ir colaborando en otras actividades, definitivamente para él, eso no valía. María recuerda sus palabras: "¡tu aquí no vienes a observar! porque si vienes a observar no te vas a dar cuenta de las cosas. En realidad tu vienes aquí a trabajar como una profesora más".

Efectivamente, fue mínimo el tiempo que pasó sentada en una silla observando. Desde el primer día su tutor la sorprendió, le indicó que saldría y que debía quedarse al frente del grupo. Con nervios pensó: “¡venga, vamos a ver cómo sale!”. Entendía que su fin era que ella vaya familiarizándose y percibiendo todas las labores y que los niños la fueran conociendo. Le insistía en que no debía tener miedo y debía actuar libremente como una profesora normal. Así, el profesor solía ser espontáneo y exponer inesperadamente a María a diferentes situaciones pedagógicas.

En las primeras semanas, correspondientes al prácticum I, el profesor procuraba asignarle tareas como corregir ejercicios y realizar algunas exposiciones. La vinculó con los profesores de educación física, inglés y lectura, quienes también le dieron la oportunidad de participar en sus clases. Además, a mediados del prácticum I, el tutor se enteró que María era músico y la ha puesto a cargo de las clases de música del grupo, ya que la profesora especialista se había jubilado y solo iba ocasionalmente en su proceso de desvinculación.

En estas semanas su tutor le asigna responsabilidades como profesora de apoyo, debiendo trabajar en turnos de 45 minutos con cada uno de los alumnos. Esta acción era además de la clase de apoyo que recibían por parte del departamento de psicopedagogía. Su reacción fue de miedo, se percibía sin la capacidad para hacer frente a la tutoría, porque no conocía las implicaciones pedagógicas de cada problemática de los alumnos, pero no lo externó. En cada sesión, el profesor la orientaba sobre qué aspectos tenía que trabajar con los niños, le daba recomendaciones sobre dificultades que podía tener con ellos y cómo hacerles frente. Pronto descubrió que no era necesario tener conocimientos específicos de cada problema para llevar a cabo la tutoría y que los consejos de su tutor eran útiles.

En la tutoría trabajó con un niño hiperactivo, una niña de etnia gitana con rezago educativo y un niño con problemas de logoterapia. Tuvo dificultades para que la niña gitana la aceptara como autoridad, el profesor ayudó reconociendo ante ella que María era una profesora y estaba allí para apoyar. Poco a poco María se ganó su confianza. Logró avances en su lectura y el profesor la felicitó por sus logros con la niña.

El tutor también fue determinante para que los dos niños magrebíes, en cuya cultura la mujer es tratada con inferioridad, la vieran como una autoridad. Las primeras tres semanas éstos no respetaban sus indicaciones, reaccionaban cuestionándola inquisitivamente, el profesor tuvo que intervenir en varias ocasiones y sacarlos del aula para reflexionar con ellos que María, aunque estaba estudiando, era una profesora y una persona mayor que merecía un respeto. Los

niños apreciaban mucho al profesor y lo escuchaban. Poco a poco lograron superar el prejuicio hacia María, quien sintió su aceptación verdadera cuando el último día de su prácticum ambos se acercaron y la abrazaron.

En las semanas correspondientes al prácticum II, el tutor fue más específico en la planificación de la participación de María en el aula. Le propuso que se encargara de preparar la programación didáctica de la octava unidad de las materias de lengua, matemáticas y conocimiento del medio. El tutor le dio la libertad de desarrollar los contenidos con la metodología que ella deseara con la premisa de que ella estaría totalmente al mando de las clases como profesora tutora, y él, de profesor de apoyo.

María se sentía abrumada cuando descubrió que no sabía hacer una programación adecuadamente, su primera propuesta el tutor la rechazó señalándole todo lo que no estaba considerando como el tiempo disponible para impartir los contenidos, la asistencia de los niños, los recursos del aula, de la escuela, las dificultades del grupo, los problemas que se pueden tener en el desarrollo del tema y las actividades alternas. Fue un reto y valoró que es un ejercicio que no había realizado en el Grado.

María describía a su tutor como el típico profesor de toda la vida que te da la teoría y tiene autoridad, y un poco el profesor moderno que incorpora las nuevas tecnologías. El tutor solía buscar videos para apoyar la explicación de los temas, juegos interactivos en el que los alumnos podían participar y links que podían trabajar con sus padres en casa. Estaba encantada con esta combinación, visualizaba que era una mezcla que le gustaría lograr, tener esa parte tradicional pero a la misma vez ser esa profesora que anima, que engancha y motiva a sus alumnos.

Durante el tiempo que María tuvo el rol de profesor tutor, tuvo algunos contratiempos, sesiones que se convirtieron en un caos porque sacaba a los alumnos de su rutina con el profesor. Sin embargo, en ninguna ocasión el profesor penalizó, reprimió o modificó las actividades propuestas por María. Por el contrario, ella parecía sentirse en confianza de cometer errores, le decía en tono pícaro que si ella se había metido en eso, debía arreglárselas como si el no estuviera allí.

Posteriormente a las clases, platicaban y el tutor le daba sugerencias para que sus propuestas funcionaran mejor, por ejemplo, que las actividades que implicaban trabajo grupal o algo fuera de la rutina, las realizara a las primeras horas cuando los niños están más calmados y concentrados. El tutor también le reconocía actividades y estrategias que habían funcionado y la felicitaba por su ingenio.

Para María la valoración de su tutor sobre su desempeño, fue la que más significado tuvo para ella porque fue el único que observó su desempeño real en el aula. La calificación de sus tutores del seminario para ella no significaban nada, eran una nota de papel, nunca la observaron como profesora. Existía una desconexión de estos con el colegio y con lo que sucedía individualmente con cada prácticum.

Seño María

El prácticum de María se desarrolló en el grupo del 3° B, la clase tenía 24 alumnos, 10 niñas y 14 niños. El aula estaba en la planta baja, el tamaño era bastante grande, gozaba de una luminosidad privilegiada porque se encontraba orientada hacia el sol, además tenía sus respectivas lámparas fluorescentes para los días más oscuros. Al frente se encontraba la pizarra tradicional y la digital perfectamente iluminadas natural y artificialmente. A un costado de la pizarra digital se encontraban los altavoces, cuya disposición y características acústicas permitían que se escuchase perfectamente el audio en toda la clase. A María le gustaba su aula.

Después del colegio, ya era costumbre llegar a su casa y empezar a pensar en las cosas que pudo haber hecho mejor: responder más asertiva o inteligentemente, enriquecer las actividades o su participación, dirigir una discusión, o hacer más clara una explicación. El coraje le venía, cuando se reclamaba a sí misma, el porque todas sus ideas emergían después de los hechos. Se tranquilizaba al pensar que el profesor no nace, se hace, y que conforme se va practicando, van sucediendo cosas más o menos parecidas y si ya se ha reflexionado sobre eso, la reacción será más natural.

En *matemáticas*, María se sentía relajada trabajando. Lo atribuye a que la clase de matemáticas en su primer año en el Grado, le encantó. La recuerda como una asignatura muy estructurada, en la que se analizó cómo ir enseñando gradualmente las matemáticas, había sido muy práctica, el profesor solía pasar a la pizarra a los alumnos para resolver ejercicios dando puntos por ello, también les proporcionó muchos recursos digitales para enseñar distintos temas. Esta experiencia la hacía sentirse confiada cuando estaba al frente del grupo, además de ser una de las asignaturas donde tuvo más participación.

En el primer prácticum, participó en la enseñanza de los temas de multiplicación y división, la dinámica que el profesor utilizaba era la de pasar a los niños a la pizarra digital a resolver ejercicios, esto le resultaba familiar, pero se sorprendió cuando vio a los alumnos utilizar la pizarra digital. Ellos estaban acostumbrados a escribir las decenas en azul, las unidades en rojo, ellos mismos sabían cómo cambiar los colores digitalmente. Dentro de sí, se preguntaba cómo hacían eso, si ella desconocía su uso. Nunca en la facultad había utilizado una. Sin embargo, pronto se familiarizó y se unió a la dinámica de trabajo.

María solía centrarse más en el alumno que estaba al frente en la pizarra, olvidándose del resto de la clase. El tutor le indicó que esto último no debía hacerlo, sino que debía resolver cada parte del proceso de la operación junto con el grupo. Al principio le daba mucha vergüenza imitar al profesor, ir preguntando en voz clara al alumno que estaba en la pizarra, cómo lo estaba resolviendo, sin perder la atención del resto del grupo e involucrándolos también en el proceso. Fue difícil perder la vergüenza pero lo logró.

En el prácticum II, se desarrollaron los temas de las horas y la longitud. En el primer tema, María se asombró al ver como a los niños, se les dificultaba la lectura de la hora, pensaba que sería sencillo porque era un concepto al que estaban expuestos permanentemente. Al principio el profesor trabajó el tema con base en el libro, forma que le pareció muy aburrida y que además no les estaba dando resultados. Junto con su profesor decidieron elaborar un reloj grande en cartón, para que los niños pudieran interactuar con él, lo cual favoreció su comprensión.

El tema de la longitud, fue el que María planificó, tenía sólo una semana y media para desarrollarlo antes de salir de vacaciones de semana santa, era un tema complicado de comprender para los alumnos, por lo cual decidió que en su enseñanza incluiría diferentes juegos que utilizaran las diferentes unidades de medida, ejercicios, videos para niños de su edad que reforzarán la explicación y un separador de libro en forma de escalera que explicara el proceso de conversión. Para la evaluación, dio mayor énfasis al esfuerzo de los alumnos durante el desarrollo del tema y en la realización correcta de las actividades y ejercicios.

En la asignatura de *conocimiento del medio* fue en donde más dificultades se le presentaron. La primera de ellas fue cuando en la primera semana de enero, regresando de vacaciones, inesperadamente para ella, el profesor no se presentó a dar clase. Se enteró hasta que subió al aula y la agenda del día no estaba puesta en el pizarrón, minutos después, mientras la copiaba, la tutora de plásticas de la clase de a lado, vino a informarle de la situación. La profesora estaría acompañándola durante las primeras horas de clase, le propuso que como ella conocía los contenidos y la dinámica del grupo, se hiciera cargo de las clases del día. María sin

pensarlo aceptó, era su primera oportunidad de estar totalmente a cargo del grupo.

El tema que se debía desarrollar en esta asignatura, era el de los planetas. Hasta ese momento no había tenido la oportunidad de participar en la enseñanza de los contenidos del conocimiento del medio, así que se sentía asustada, se agudizó cuando los niños empezaron a hacer preguntas. Uno de los niños musulmanes y otro alumno, eran muy listos e hicieron preguntas como ¿cuántos gases tiene el planeta mercurio?, ¿cuántas lunas tiene?, ¿hace cuántos millones de años que se formó? Se sintió agobiada, no conocía las respuestas. En el libro no venía ninguna información y no sabía cómo responder. La profesora de plásticas la miró y le murmuró -yo tampoco tengo idea- y le hizo un gesto que debía arreglárselas sola.

Al empezar la lluvia de preguntas, María les indicó a los niños que las dudas quedarían después de la lectura, esto le dio tiempo para pensar qué hacer, cómo salir de la situación incómoda. Pensaba en cómo podía responder esas preguntas y vino a su mente google. Prendió el proyector e invitó a los niños con dudas a realizar sus preguntas a google. María resolvió la situación de ese modo. Los niños estaban enganchados y al día siguiente cuando el profesor se presentó le contaban emocionados lo sucedido. Ella entonces le contó su hazaña, a lo que el profesor le contestó -¡menos mal que no te has ido de espaldas...!-.

Enfrentarse a esta situación, la hizo pensar en sus clases en la Universidad, se sintió molesta, criticaba que en las asignaturas de física, biología y otras, los profesores solo les daban el temario y se ceñían a estudiar el contenido teórico. Nunca se discutía sobre cosas como las que le habían ocurrido ¿qué hacer ante la imaginación que tienen los niños?, ¿su curiosidad sobre los temas?, ¿cómo reaccionar ante esto? Valoraba que hoy en día los niños tienen tantas fuentes de información, dibujos animados y películas que se relacionan con los contenidos, mezclando fantasía y realidad y que es importante prever cómo pueden responder ante su curiosidad.

En las últimas semanas de su prácticum, le correspondía desarrollar otro tema que había diseñado: los planos. Era la última hora de un viernes, los niños estaban alterados porque había llovido y no pudieron salir al descanso, aún así María decidió ponerles una actividad que consistía en encontrar un tesoro, había escondido pistas en el salón y conforme las encontraban debían ir pintando en su mapa la ubicación. Los niños empezaron a gritar -¡pásame el amarillo! ¡pásame el verde!- los niños estaban alborotados, el profesor la miró y le murmuró que debía ingeniárselas para calmarlos, porque ella era la profesora en ese momento.

María se puso muy nerviosa, no sabía cómo frenarlos, hasta que se dijo así misma que si ella sabía de música, esa podía ser una solución. Le vino a la mente la canción "Soy una taza" del grupo Encanto y la reprodujo en el ordenador. Inmediatamente captó la atención de los niños, empezaron a cantar y bailar. Cuando terminó y recuperó su atención, aprovechó para regañarlos por el desborde. Posteriormente el profesor le dijo -buen método ese no lo había pensado yo nunca-.

El tutor de María impartía las clases de *religión* en el ciclo, al asistirlo, tuvo acceso a conocer las características de otros grupos. En esta asignatura ayudó a su profesor a hacer el Belén, no era su responsabilidad pero se ofreció a apoyar. Fue hasta antes de las vacaciones de semana santa que tuvo la oportunidad de explicar el tema sobre las costumbres de la religión católica en ese tiempo, se percató de las diferencias culturales presentes en el colegio pese a ser concertado. Aún así, los alumnos participaron en las actividades que les propuso: la recreación de una procesión y ver y escuchar música procesional, tema que dominaba por su experiencia en la banda de su pueblo.

El profesor tocaba la guitarra, y hacía uso de ella en las clases de religión, en donde solía utilizar canciones como una herramienta para que los niños aprendan, por ejemplo, las parábolas. Esto tenía una buena aceptación, los niños disfrutaban de cantar, acompañados de la guitarra.

En una ocasión a María le tocó observar como los niños se volvían locos de alegría cuando cantaban una canción sobre la parábola de la oveja perdida, se había convertido en su canción favorita y cuando hacían algo bien o tenían un comportamiento adecuado, la pedían como premio, solicitando repetirla cuantas veces el profesor accediera al "otra vez" que coreaban efusivamente.

Acceder a las clases de *inglés* era algo que María había asumido que no pasaría, porque la profesora se negaba rotundamente a recibir a cualquier prácticum. Cuando llegaba la hora de inglés, su profesor la sacaba del aula y se la llevaba con él a las clases de religión que impartía en otros grupos o le asignaba tareas de tutoría. Todo cambió cuando inesperadamente la profesora tuvo un contratiempo, y debía retirarse de la escuela aproximadamente dos horas. Ante esta eventualidad no había un profesor que pudiera quedarse al frente de su grupo que también era de tercero grado.

El tutor de María, visualizó la oportunidad de aprovechar esta situación para darle un reto, así que le propuso a la profesora que María se quedara al frente de su grupo, que él confiaba en que ella no tendría problema durante ese tiempo porque había trabajado con sus alumnos en la clase de religión.

María entró en pánico cuando el profesor le comunicó la noticia, él notó el miedo en su cara y la calmó señalándole que estuviera tranquila, que estaría en la clase de a lado y si pasaba algo podía recurrir a él.

Inmediatamente vino a su mente, la imagen de los niños cantando con su tutor la canción de "la ovejita perdida" entonces decidió iniciar la clase con ella para captar su atención y que todos se relajaran. Efectivamente los niños reaccionaron positivamente y una vez enganchados les pidió que después de cantar, debían trabajar matemáticas porque sino la profesora le llamaría la atención, los niños aceptaron el acuerdo. En matemáticas le tocaba trabajar el sistema de la hora, empleó la actividad del reloj de cartón que había utilizado con su tutor. Los alumnos se involucraron rápidamente con la propuesta de María . La profesora se sintió complacida cuando llegó y vio a María controlando la clase. Esto hizo que le ofreciera como recompensa participar en sus clases de inglés.

Además de la clase con esta maestra especializada, los niños tenían una profesora de inglés nativa que venía una vez a la semana a trabajar con ellos, en este tiempo María sentía que alucinaba, pues los niños para aprender algún tema cantaban todo el tiempo, bailaban, se subían a las sillas y hacían movimientos, pero además la profesora parecía tenerlo todo bajo control. María sentía mucha curiosidad ante esta dinámica de trabajo e indagaba con la profesora sobre su razón de ser. Ella le contó que en Estados Unidos, su experiencia había estado muy relacionada con la música. A los niños no se les solía dar los contenidos sentados escuchando y dándoles instrucciones, sino que los niños aprendían a través del movimiento y la música.

Gracias a estas clases María reflexionaba que no es necesario tener sentados a los niños para que aprendan y aunque pudiera ser dificultoso enseñar a los niños una canción, o la actividad de movimiento, así como tener la paciencia para sobrellevar su energía, todo merecía la pena al ver los resultados obtenidos en la clase de inglés.

María también participó en las asignaturas de artes y lengua, sin embargo, en su entrevista, diarios y memorias del seminario, no habló de ellas. Únicamente presentó lo contenidos que trabajó en cada una, sin relatar ninguna experiencia al respecto.

Ser profesora de música

Cuando María llegó al colegio no imaginaba la sorpresa que le esperaba. En las primeras pláticas con su tutor, le contó que ella quería ser profesora de música pero con los cambios que hubieron en el Grado eso no había sido posible, frustrando su vocación. Sin embargo, a largo plazo era su objetivo. El tutor le comunicó que meses antes la profesora de música se había jubilado y como parte de su proceso de desvinculación asistía ocasionalmente a dar clases de música, por tanto sería la profesora especializada en música a partir de ese momento.

En diciembre, estuvieron preparando la participación del grupo en el concierto de navidad. Fue hasta mediados de enero que el profesor le dio a María libertad total para elegir el día, los contenidos de música y las actividades que ella considerara pertinentes. Le dio los materiales que tenía disponibles de música y le mostró el libro que la profesora utilizaba. Sin embargo, desconocía exactamente cual era la dinámica de trabajo que tenía o sus propósitos de enseñanza.

En una ocasión María tuvo la oportunidad de observarla, se sintió horrorizada cuando observó que la profesora se regía completamente por el libro, llegaba al aula, lo revisaba e indicaba a los alumnos que lección iban a trabajar ese día. Su asombro incrementó cuando se percató que aún manejaban el libro de primer grado.

Después de este acercamiento, informó al profesor que ella lo haría diferente. Primero, se olvidaría del libro y trataría de abordar en una sesión todos los contenidos que faltaran y fueran importante, como por ejemplo los musicogramas. Posteriormente se centraría en lo que consideraba la música de verdad: la práctica de un instrumento musical. No concebía que los niños no hayan tenido aún ningún tipo de acercamiento, que no se despertara aún su motivación, puesto que estaban en la edad de iniciar el conservatorio.

Tenía claro lo que quería lograr. Sin embargo, se sintió en blanco, no tenía ninguna referencia pedagógica de como iniciar en ese camino, así que al principio retomó el libro. Después de dos clases no se sentía satisfecha con su enseñanza, se veía a sí misma con aburrimiento, pensaba en que si tuviera una profesora como ella no le motivaría nada y la música debía generar lo contrario. Optó por recurrir a ayuda externa. Uno de ellos fue su hermano, quien es profesor de música en un colegio y otro fue su director de banda que trabajaba con niños en el conservatorio.

El hermano fue quién le dio más pautas pedagógicas para trabajar con los niños, su influencia fue trascendental para que pudiera desarrollar sus clases de

una manera más dinámica y activa. En un principio ella sólo podía tener en mente aspectos técnicos de la música y el instrumento, esto, como punto de partida la hacía plantearse los contenidos con demasiada dificultad.

En la tercera sesión su hermano le recomendó que dejara la clase fluir y que estuviera atenta a las peticiones de los niños, y a través de esos intereses, guiar la dinámica. Se sentía incrédula, cómo podría llegar a la clase con su flauta y decirles a los niños ¡esta es la flauta! ¿qué otra cosa podía surgir para ocupar los 45 minutos de la clase? Aún con esta predisposición, se animó a intentarlo.

Inició tocando una canción sobre los elefantes, pronto un niño dijo que él tocaba la caja y se unió a la interpretación. Había un pandero y un triángulo, así que con ritmos sencillos otros niños se unieron. Los alumnos se interesaron y quisieron probar tocar los instrumentos. María aprovechó esto para ir explicando brevemente la familia a la que pertenecían cada uno y sus características principales. Cuando se dio cuenta, el tiempo se había consumido y notaba a los niños contentos y enganchados en la dinámica.

En otra clase una pequeña llevó sus castañuelas y bailó sevillanas. Además, junto con el tutor que tocaba la guitarra ensamblaron canciones alusivas a fechas conmemorativas, entre otras que intentaban sacar al momento y que ejecutaron con todo el grupo. Sobre la marcha, María decidió centrarse en la enseñanza del ritmo y el silencio, para lo cual desarrolló actividades de iniciación basadas en juegos como las estatuas y el memorama, hasta introducirlos en el dictado rítmico.

Considera que como profesora especialista logró acercar a los niños al mundo de la música de los compositores, se emocionaba cuando observaba que esta música lograba despertar las emociones de sus alumnos, ya demasiado influenciados por la "música de discoteca" que sus hermanos mayores escuchaban. Promovió la conciencia sobre los instrumentos musicales, haciendo énfasis en que descubrieran que están en edad de aprender a tocarlos. Sintió satisfacción cuando su tutor le dio la noticia de que una alumna había pedido a sus padres que la inscribieran en clases de flauta travesera en el conservatorio.

Cuando terminó el prácticum se sentía bastante positiva con su desempeño como profesora de música pero cuando empezó a llevar la asignatura de Educación Musical en el Grado, su valoración cambió, se sintió decepcionada de sí misma, de todo lo que pudo haber hecho. Las clases prácticas de la asignatura de Educación Musical activaron su imaginación y creatividad, por ejemplo, nunca se le había ocurrido integrar la danza y la percusión corporal en los contenidos que desarrolló.

Cuando pensaba en nuevas ideas se sentía frustrada, pero trataba de aliviarse pensando que de todo se aprende, esperando ansiosa una nueva oportunidad.

Las desconexiones de los seminarios

En el *primer seminario* la profesora hizo énfasis en los niños con necesidades educativas especiales, defendiendo que estos niños eran los que más iban a hacerlos aprender. La dinámica con que se trabajaba en la clase era interesante y la hizo reflexionar. La profesora, pedía que representen situaciones que estuvieran viviendo en sus colegios con estos niños. Después, toda persona que quisiera aportar una posible manera de atender la problemática tenía que también representarlo. De todas las aportaciones, se llegaba a un consenso sobre la opción que como colectivo les parecía más asertiva. La profesora sostenía que en el colegio las cosas pasaban inesperadamente y ellos tenían que saber actuar con rapidez y esa dinámica de trabajo era un buen entrenamiento.

Otro aporte de esta profesora, fue la utilización de sociogramas para el análisis del funcionamiento de la clase. Su elaboración fue una herramienta efectiva para María , le permitió reflexionar sobre la dinámica de su grupo y los puntos de atención en cuanto a inclusión y liderazgo.

María tenía conocimiento que el primer seminario debía centrarse en la revisión del proyecto del centro y del ciclo, pero la profesora decidió no hacerlo, alegando que no estaban allá para encerrarse a analizar proyectos. A María no le importó esta decisión porque aprendió mucho más con la propuesta de la profesora. Valora que cumplió con el papel de ser una profesora que motiva, que da pautas para manejar la relación con el tutor del colegio, además que en todo momento mostró interés por los problemas de los alumnos; pudiendo mejorar, el abordar dificultades de aprendizaje no relacionadas con las necesidades educativas especiales y en prever un espacio para la tutoría individual.

Después de esta experiencia, se sentía emocionada de comenzar el *segundo seminario*. Su sorpresa fue cuando la nueva profesora indicó que el prácticum se centraría en el análisis de la legislación educativa. Dos aspectos se abordaron con mayor énfasis: la atención a la diversidad y la revisión de las partes de una programación didáctica, que hasta el momento no se había analizado en el grado.

María , tenía la iniciativa de compartir con la profesora las programaciones que le fueron solicitadas por su tutor. Sin embargo, le indicó que no era parte de los requisitos de la memoria y si ella lo deseaba lo podía meter en los anexos, si tenía un tiempo lo leería, pero lo más probable era que no porque tenía mucho trabajo. Se sintió frustrada ante esta actitud de desinterés, quería una retroalimentación de su trabajo, lo cual le parecía congruente de solicitar porque se habían centrado en el tema.

María considera que aunque los conocimientos revisados teóricamente eran útiles porque en el grado no se habían abordado, no es lo que esperaba para un seminario del prácticum, directamente para lo cual, no tuvo ninguna significancia.

Le ha desagradado el cambio tan drástico que hubo en la dinámica de los seminarios. Hubiera preferido tener un mismo profesor para los dos seminarios que permitiera una continuidad en el acompañamiento y en las características de los trabajos que se solicitaron.

Por otra parte, la comunicación entre los profesores de la Universidad y el colegio fue nula, esto en una parte le benefició, porque al no haber supervisión no tuvo que estar los tres meses observando en una silla. Si en cambio, disfrutó la oportunidad de estar en el rol de profesora. Sin embargo, esta falta de conexión afecta el respaldo que tienen en el colegio. Recuerda a sus compañeros que tuvieron complicaciones en la comunicación con sus tutores, en la asignación de nota y no había nadie que los ayudara o guiara sobre cómo debían actuar, ni quien indicara al colegio, con la autoridad suficiente sobre sus deberes para con ellos, o lo estipulado en el reglamento del prácticum.

Teo

Creció en pueblo cerca de Alicante, donde vivía con sus padres. A pesar de tener una buena relación con ellos, quería irse lejos de casa. Después de hacer la selectividad decidió matricularse en Granada y a tres años de estar radicado aquí, se le dibujaba una sonrisa al hablar de su experiencia, no por lo académico sino por la libertad que sentía en su vida personal, el ambiente social y la ciudad.

Junto con Marlene, fueron los dos únicos chicos que levantaron la mano en la clase de Educación Musical que dijeron tener interés en cursar la Mención en

Educación Musical. Después de enterarse de las implicaciones que tenía el estudio para él, me dijo que aceptaba colaborar, que se sentía interesado en la investigación y que quería vivir el proceso pero que probablemente me aburriría observándolo. Teo era un chico con un timbre de voz grave, su pronunciación vocal no siempre era clara de entender y su físico y presencia estética eran aspectos que cuidaba en su imagen.

A priori, su inicio en la música no fue por interés intrínseco sino porque dos de sus mejores amigos de sexto grado en la Primaria, se habían matriculado a la enseñanza elemental de música, contagiándole la curiosidad y la iniciativa de apuntarse para aprender a tocar un instrumento musical. Esto implicó persuadir a sus padres en comprarle una trompeta para poder realizar los estudios. Lo logró. Posteriormente fue admitido en el Conservatorio Profesional de Música de Murcia, a donde viajaba dos o tres veces por semana para cursar sus clases. Teo se veía a sí mismo con un buen nivel de ejecución musical, tenía la seguridad de que sería instrumentista hasta que España entró en recesión.

La música dejó de ser para él una opción segura al terminar el bachillerato y estando en sexto año de las enseñanzas profesionales del conservatorio. La angustia ante la crisis diluyó su idea inicial de futuro, frustrado ante el panorama desalentador de la música: los recortes a las artes, orquestas que se desintegraban, espacios de música que se cerraban. Las oportunidades para ejercer como músico le parecían poco prometedoras.

La educación era una profesión más segura, niños siempre habría y harían falta profesores. De modo que abandonó la trompeta y hasta el momento de la primera entrevista, las veces que la había tocado eran escasas, pese a que la tenía en casa. Si no practicaba con disciplina para asegurar un buen sonido, decía, mejor no tocarla, al fin de cuentas en el Grado no le había sido útil hasta el momento y tampoco se había incorporado a alguna agrupación musical. Ajeno a toda actividad musical en su tiempo libre se empleaba como árbitro de fútbol para tener dinero.

Para elaborar el guión de la primera entrevista Teo aceptó enviarme su diario y memorias del prácticum. Al igual que Marlene tampoco había tenido oportunidad de observarlo en este periodo y la entrevista sería útil para reconstruir sus vivencias.

El diario de Teo era poco descriptivo, en algunos días su descripción consistía en "nada relevante" y cambiaba a otro día, en otros sus descripciones se limitaban a acciones concretas que realizó: observar, corregir, hacer una prueba, etc. Su memoria era un documento más elaborado. Sin embargo, me confesó en la entrevista que lo había hecho "con un ojo el último día" habiendo ideas y frases

que sonaban bien y que por eso las había incluido. Se mostró relajado, hablaba con tranquilidad y muy pausado. Teo se mostraba sincero.

Al hablar de sus vivencias en el prácticum no se mostraba efusivo, por el contrario sus recuerdos eran vagos, hacia pausas intentando recordar pero en varias ocasiones no lo conseguía.

El prácticum para Teo era una oportunidad de establecer conexiones con el futuro laboral que le esperaba, le ayudaría a decidir si era lo que quería ser. Su experiencia en el colegio concertado, le hizo percibir que los niños le gustaban, incluso tenía la seguridad de que podía ser un buen profesor. Sin embargo, ser profesor de Primaria no era algo que se veía haciendo por el resto de su vida laboral.

Desde el principio se sintió frustrado de haber llegado al momento en que se extinguió la Diplomatura Maestro Especialista en Música, esto le hubiera facilitado los estudios haciéndolos más llevaderos, no al igual que con haber tenido que estudiar el Grado en primaria. Sentía que aun estando estudiando en el Grado, lo que quería ser en un futuro no lo tenía claro. Desde entonces empezó a pensar qué otras salidas podría tener el magisterio. La investigación empezó a abrirse como una posibilidad futura que ha tomado mayor significado después del prácticum. Descubriendo que las ideas que tiene en mente para investigar realmente lo motivan.

En el colegio

La vida académica de Teo había transitado por el colegio público, era la primera vez que tenía un acercamiento con un colegio concertado. En el que fue asignado era pequeño pues solo tenía un grupo por cada grado escolar y estaba ubicado en una zona céntrica de Granada.

Teo percibió que en el colegio no sabían nada de su llegada. El primer día que se presentó, no supo a quién debía dirigirse, le preguntó a un profesor y este lo envió con la secretaria, quien luego le puso en contacto con la Directora. Con ella se reunieron todos los prácticum, Teo tuvo la sensación que la Directora no tenía un interés por colocarlos con el tutor más adecuado a sus perfiles, simplemente los distribuyó azarosamente, quedando cada uno de ellos a merced del tutor asignado.

Durante las primeras semanas de diciembre, ayudó junto con sus otros compañeros a poner el belén, también se encargaron de colgar los trabajos de los niños en la escuela para un concurso y colaboraron en el montaje del escenario para la actuación de navidad. Durante esta última actividad la presencia de Teo fue advertida por el colectivo docente.

El colegio preparaba una obra de teatro alusiva al nacimiento de Jesús, los maestros subían con sus niños al escenario y se centraban en supervisar el canto o la actuación. Cuando le tocó turno a su grupo, la profesora quería que la actuación se luciera y pronto le pidió a Teo que la ayudara a ecualizar los micrófonos, a sincronizar las luces, las entradas de la música, la mezcladora de sonido, etc. Los otros profesores vieron los resultados técnicos que Teo estaba logrando y se acercaron a él, solicitándole que le ayudara también con sus presentaciones. Teo aceptó y pronto se vio organizándose con ellos.

Su tutora le permitió encargarse de escoger la música para la participación del grupo, unos villancicos y una pieza clásica, esta última venía señalada en el guión pero no pudo recordar su nombre. Teo se divirtió, se sentía tranquilo porque los profesores habían logrado confiar en él. Finalmente se hizo cargo de toda la parte técnica de la presentación, lo que implicó que un día antes tuviera que estudiar todos los movimientos para no fallar. La presentación teatral salió bien y los maestros le agradecieron su trabajo. Sin embargo, no considera que su participación haya sido especial.

La experiencia le permitió darse cuenta de la dificultad que implica montar una obra de teatro escolar, en su opinión es una actividad a la que se le invierte tiempo porque los padres disfrutan el momento en que sus hijos están en el escenario (lo cual contrasta con el papel del teatro en el colegio “Jesús el Nazareno” y la función del arte). Personalmente no hubo algún momento que le fuera significativo, por el contrario sus recuerdos son borrosos y fue incapaz de recordar detalles.

En el aula: mientras menos se muevan mejor

Teo tenía la esperanza que en su prácticum su tutor fuera el profesor de música del centro, pero no fue así. Lo asignaron con la profesora de sexto grado que también impartía las clases de educación física.

Su aula era luminosa, pero fría, no tenía sistema de calefacción, utilizaban pequeños radiadores para calentarse. Contaba con los servicios necesarios para impartir las clases: pizarra digital y de tiza, proyector y sistema de audio. El grupo tenía 25 alumnos, colocados en asientos por parejas y en distribución por filas.

Teo habló muy vagamente de sus participaciones como profesor, parece recordar o dar significado sólo a aquellas que tienen relación con sus valoraciones personales o que tienen contraste con sus propias experiencias académicas. En su discurso se posiciona como ajeno a los acontecimientos, no habla de sus miedos, dificultades, de sus pensamientos reflexivos, sólo de acciones concretas aparentemente todas exitosas. Se posiciona más como un observador.

En *lengua* sus experiencias responden a un rol técnico: ayudar a corregir trabajos, corregir redacciones, hacer dictados y explicar brevemente temas como pronombres, preposiciones y conjunciones, uso de la b y v, y elaboración de textos expositivos.

En esta asignatura ha sacado provecho al convertirse en un experto en enseñar a redactar, como devenir de sus intentos por ayudar a que los alumnos mejoraran su redacción. Ejemplifica que en una ocasión, la profesora le pidió que trabajara individualmente con unos alumnos que tenían problemas para expresarse por escrito. Se le ocurrió que los alumnos vuelvan a redactar uno de sus textos, pero en esta ocasión debían poner especial cuidado en los signos de puntuación. Con ambos textos, le pidieron ayuda a otro compañero quien los leía en voz alta, valorando cuál era más comprensible. Modificaron el texto hasta lograr la mejor versión.

Teo estima que esta estrategia hizo a los alumnos ser más sensibles sobre la importancia de la redacción para ser entendidos. Incluso para él representó una mejora, pues también tenía que hacer el esfuerzo mental de pensar cómo mejorar los ejemplos.

La escritura era un tema significativo para él, la compara con el significado que tiene la interpretación musical a través de un instrumento. En sus recuerdos se hacía presente la importancia que ésta tenía para su padre, quien escribía guiones de cine. Teo era cuidadoso con este aspecto, pero no siempre era autoexigente, sólo cuando sabía que iba a ser leído con detenimiento. Así, la redacción de sus trabajos dependían de su valoración del profesor.

En el Grado recuerda haber estudiado el dialecto de la lengua, en esta asignatura se explicó la historia de los signos de puntuación, sus usos, el significado de la coherencia; pero nunca se abordó el cómo enseñar a redactar a los

niños. Las estrategias que ha implementado se las ha inventado, le han surgido al momento, tratando de responder a la lógica de las dificultades de los alumnos.

Teo participó en el dictado, respetando las indicaciones dadas por su tutora. Al finalizar los niños se corregían entre ellos las faltas de ortografía, observó que los niños simplemente veían pero no siempre corregían los errores, pasaban de ello y las acciones pedagógicas terminaban allá. Le hubiera gustado que con las palabras erróneas se propiciara que los alumnos escribieran oraciones, una tarea que implicaría más concentración e interiorización de su escritura, llevaría más tiempo pero sería más eficiente para los alumnos. Pese a que lo reflexionó en el momento, no se atrevió a hacer esta sugerencia a la profesora.

En *conocimiento del medio*, la profesora le había encargado que desarrollara el tema: densidad de los objetos. Los alumnos no lograban abstraer las implicaciones físicas, Teo entonces decidió emplear un experimento. Instaló una mesa y alrededor de ella se situaron los alumnos, colocó un vaso de precipitar, vertió miel, luego aceite y por último agua, debido a que eran tres fluidos de distinta densidad no se mezclaban. Los niños visualizaron la estabilidad de los fluidos entre cada una de las capas que se formaron. Teo arrojó una chincheta sobre los líquidos y esta descendió hasta la capa de la miel. Finalmente arrojó un corcho que se quedó entre las capas del aceite y el agua. Los niños estaban sorprendidos, hacían preguntas y afirmaciones que consolidaban que comprendían la complejidad de la densidad.

Este experimento Teo recuerda haberlo visto algunos años atrás antes de entrar al Grado. Lo buscó por internet y lo recreó. La tutora estaba encantada con los resultados y le pidió que después de cada unidad desarrollara otros experimentos.

El resto de las clases en su mayoría estaban basadas en el libro de texto. Se solían leer las lecturas del libro y posteriormente resolver los ejercicios que se anexaban. En otras ocasiones se elaboraban mapas conceptuales y se realizaban exposiciones por parte de los alumnos, para las cuales la profesora encargó a Teo que elaborara un test de repaso y que puntuara las exposiciones de los alumnos con base en unos criterios dados.

Educación física fue una experiencia más alejada de la enseñanza tradicional, se sorprendía cuando la comparaba con sus recuerdos del colegio, donde las clases de deporte consistían en que los niños jugaran al fútbol y las niñas hacían lo que quisieran, un tiempo para liberarse como mejor se les ocurriera. Por el contrario, su tutora ponía empeño en la planeación de sus clases, disfrutaba al impartirlas y se esmeraba por que los niños disfrutaran. Sin embargo, las instalaciones del colegio eran una limitación pues no habían espacios al aire libre.

Aparte de estar situada cerca de una calle transitada, la cancha era muy pequeña, tanto que los alumnos tenían que salir por grupos al descanso porque era imposible que salieran todos juntos. Además estaba cercado por paredes con ventanas cubiertas de hierro. Existía un gimnasio pero los días de lluvia no se podía trabajar, tenía goteras por doquier.

Las instalaciones mermaban las posibilidades. Los niños eran los primeros en manifestar su tristeza, buscando auxilio se quejaban a Teo de que nunca podían jugar al fútbol y que temían que lo siguiente fuera estar encadenados a las paredes para no correr peligro. Al no poderse desarrollar los juegos con pelota, la profesora, se apoyaba en los distintos juegos populares, saltos y activación física. Teo participaba desarrollando algún ejercicio que diera continuidad, los cuales rescataba de sus clases de educación física en el Grado, cuyos aprendizajes le fueron útiles.

Del resto de las asignaturas que se impartían en el ciclo Teo no narra ninguna experiencia, en su discurso no las tiene presentes, en sus documentos académicos tampoco. Únicamente de religión detalla que esperaba encontrar un colectivo de docentes más unido, con mayor convivencia en torno a la religión pero no era así, existía un respeto hacia la creencia, pero no una profesión de fe. En el colegio tampoco había una promoción de esta a los niños, se rezaba un padre nuestro en las mañanas y una monja daba la bendición para iniciar las actividades. Tenía la impresión que los padres inscribían a sus hijos en la escuela porque se hablaba bien de ella más que por ser religiosa. Teo se manifiesta creyente pero no le ve sentido a que en la escuela se imparta la religión.

En sus documentos puntualizó que las clases se desarrollaban con un enfoque constructivista. Sin embargo, al interrogarlo expuso que no estaba seguro de dónde lo había sacado. Aclarando que en el colegio realmente no era eso lo que se apreciaba sino una metodología más tradicional y en el caso de su tutora, destellos de constructivismo. Se podía observar en la solución grupal de algún ejercicio, la profesora se esmeraba en obtener la opinión de los alumnos y procuraba un diálogo que los llevaba a llegar a descubrimientos sobre los temas o a conclusiones conjuntas.

Los alumnos disfrutaban de premios que consistían en ganarse la responsabilidad de un deber como: limpiar la pizarra, abrir los baños, etc. Reaccionaban con entusiasmo, les gustaba destacar aunque sea en algo tan sencillo. Teo procuraba imitar sus estrategias como una actitud de respeto. Asume que inconscientemente cuando dé clase es probable que se parezca a ella, ya que al hacer sus intervenciones docentes a su estilo se apropió de esas estrategias.

Música: el éxito fugaz

Teo recobró la esperanza cuando la directora del colegio le comunicó que ella era la profesora de música y que lo aceptaba para que observara sus clases. Se sentía animado, pensaba que tendría buenos aprendizajes. Pronto entró al aula y descubrió que la directora se basaba en el libro, realizaban las lecturas y los ejercicios que este proponía. En otras ocasiones tocaban la flauta, los niños no utilizaban partitura, tocaban por imitación.

Teo se sentía asombrado que los alumnos en sexto Grado de primaria no supieran la notación musical básica. La directora alegó que ella sabía poco sobre las posiciones de la flauta y hace mucho que no practicaba, por ende tenía una lectura poco fluida. Teo guardaba silencio, no hacía ningún comentario por respeto, pero valoraba que la competencia de la directora en cuanto a la música era muy deficiente, se regía estrictamente por el libro de texto, posiblemente porque la experimentación y la espontaneidad podían delatarla. Pensaba que esta situación era posible porque se trataba de un colegio concertado. En su experiencia en la escuela pública, el profesor era un especialista el que se dedicaba únicamente a dar clases de música.

La directora se vio agobiada con los compromisos administrativos y pidió a Teo que la ayudara con las clases de música. En conocimiento de lo que había observado, decidió encargarse de que los alumnos aprendieran al menos tres notas en la flauta, su notación y reconocimiento en el pentagrama.

Teo entonces indicó al grupo que al final de cada clase se dedicarían a hacer una lectura a primera vista. Los alumnos debían leer la partitura y luego intentar tocarla en grupo. Después de tres clases, observó que su estrategia estaba funcionando y decidió comunicarle los logros a la directora, ofreció seguir implementándolo en las siguientes sesiones. Sin embargo, a su regreso retomó su dinámica habitual y la propuesta de Teo pasó al olvido.

Después de haber cursado la asignatura de educación musical, Teo repensó sus concepciones sobre el desarrollo de una clase de música. Por ejemplo, tenía la noción que los niños no debían permanecer tanto tiempo sentados como lo hacían con la Directora, sin embargo, tampoco la cuestionó. Fueron las actividades de danza y movimiento desarrolladas en la clase de Almajano que le recordaron esta parte ligada a la música y que al ser instrumentista había olvidado.

Ahora se sentía seguro al afirmar que una clase de música debía ser algo dinámico, en donde se promueva la capacidad de los niños de sentir la musicalidad.

Un lugar en el que se procure despertar su deseo de seguir en contacto con ella y donde la música sea una herramienta que ayude a los niños a fortalecer su autoestima. Esto sin desestimar los contenidos conceptuales básicos: ritmo, notación musical y otros elementos teóricos.

El prácticum de papel

Teo esperaba obtener un 10 en su prácticum sin tener que hacer esfuerzo. Tenía la idea de que los tutores, con que muestras un poco de interés y hagas amistad con ellos, te ponían un 10. Se sintió desilusionado que su tutora no fuera una de ellos, sino una persona comprometida con su labor y que se preocupaba por supervisarlos. Esto le obligó a involucrarse más en su periodo de prácticum, aunque sin darse por vencido, propició tener una amistad con ella saliendo en ocasiones de tapas, que en algo podría ayudar.

Mientras tanto, a su tutor del primer seminario del prácticum le asignaba todos los adjetivos calificativos negativos que le vinieron a la mente: cero significativo, cero apoyo, cero ayuda y nada de relación con el estudiante. Teo iba a los seminarios por acumular la asistencia. La dinámica de la clase era básicamente una charla, planteaban situaciones imaginarias o los alumnos hablaban azarosamente de las suyas, en ocasiones se encontraban coincidencias y la sesión terminaba. Teo no encontraba el aporte profesional de estas conversaciones carentes de estructura y un propósito formativo.

En su segundo seminario la profesora hacía un seguimiento más puntual, conversaban sobre cosas más específicas como el contexto, la metodología, entre otros, pero no había un planteamiento de cómo mejorar dichas situaciones ni se promovía ocasionalmente.

El contacto entre la Universidad y el colegio no existía, pero para él no tenía trascendencia porque aunque se intentara mejorar, poco podían hacer los profesores del seminario para conocer las individualidades de 40 alumnos, darles seguimiento y aportar estrategias de mejora. Si acaso podrían monitorear su asistencia al colegio.

La evaluación era desastrosa, no existían criterios claros para evaluarlos pero a Teo le convenía. Valora que tal vez merecía como nota en el colegio un seis o un siete pero la tutora le ha puesto un nueve, se justifica argumentando que otros han tenido un 10 cuando no han trabajado ni para un cinco.

Asignada la nota, el tutor del colegio debía subirla a una plataforma en línea creada por la Universidad, pero era tanta la desconexión que los tutores nunca lograron hallar la forma de cómo hacer el proceso. Así que terminaron dándoles las calificaciones en un papel sellado por el colegio. Teo escaneó el documento y lo envió por correo, tampoco tiene conocimiento de si la profesora de la Universidad lo subió a la plataforma.

Teo asevera que es evidente que el sistema de evaluación del prácticum es cuantitativo y poco importa lo que pasó cualitativamente en el colegio, por tanto fue una pérdida de tiempo ir a charlar al aula con cuarenta o cincuenta estudiantes, que además, por la cantidad, poco se puede dialogar. Dadas las circunstancias, decía que enviar el diario y la memoria del prácticum hubieran sido suficientes para justificar la nota de la universidad.

Las clases del seminario pudieran mejorar dividiendo a los alumnos en pequeños grupos para charlar sobre un tema en específico. Si los seminarios fueran de 20 personas, permitirían una cercanía con los compañeros y el profesor, y se tendrían mayores oportunidades de participar y conocer a profundidad otras experiencias, con aportaciones más específicas e interesantes. Más aún, si la universidad los hubiera agrupado por colegios, estando en la clase 20 personas de dos o tres centros solamente, en vez de agruparlos por orden de lista, con 40 o 50 estudiantes por grupo y haciendo su prácticum en 10 a 15 centros distintos, la experiencia para los estudiantes en prácticas probablemente habría sido más provechosa.

Finalmente, Teo opina que al estar frente al grupo, la formación académica del Grado le fue útil para resolver dudas de contenidos, pero no para desarrollar la clase, en dónde el carisma personal, la habilidad para hablar en público y de presentarte ante ellos es un aliado. Por tanto, piensa que las clases del Grado deberían estar centradas en cómo se organiza una clase desde cada una de las asignaturas: lengua, matemáticas, conocimiento del medio, etc.

3. 6. Discusión del capítulo

Las contradicciones de los propósitos del prácticum de la UGR

Darling-Hammond (1994) y Zeichner (2002) señalan que la falta de valoración del prácticum se refleja en la existencia de una débil estructura del mismo, en concordancia las debilidades que los estudiantes y tutores perciben de la organización, estructura, criterios y objetivos del prácticum fueron evidenciadas en los casos que se han presentado en este capítulo, considerándose las omisiones sobre los objetivos del prácticum la consecuencia del resto de las desavenencias de este proceso formativo.

Se habla de objetivos e incluso de propósitos porque los participantes se refirieron a ellos; nunca se expresaron de las habilidades o logros que se debían dominar o alcanzar al finalizar el prácticum en términos de competencias, lo cual parece desencajar precisamente dentro del plan de estudios actual, en cuya descripción de la asignatura no se habla de objetivos o de propósitos sino de competencias (Grado de Maestro en Educación Primaria, 2009).

El enfoque técnico vs. modelos reflexivos para afrontar el futuro

Para iniciar la discusión de este apartado, se considera relevante retomar las reflexiones que los estudiantes plantean en el apartado "Conclusiones" del documento denominado "Memoria" que les fue solicitado al término del seminario, en el cual hablan de "sus logros", "sus expectativas cumplidas y no cumplidas" y "los propósitos personales" que tuvo el prácticum en su experiencia. Fue palpable que los estudiantes priorizan que uno de los propósitos es relacionar la teoría y la práctica, como lo describe en su documento Bernardo:

Hay que valorar el Prácticum, pues aquí es donde se ve la auténtica realidad, donde realmente se pone en práctica lo aprendido y se aprenden incluso más que en unas clases teóricas. Aquí es donde vamos a ver que cada persona es un mundo y que no a todos podemos aplicar lo aprendido por igual, sino que debemos fijarnos de la

experiencia del tutor y adaptar la teoría a las necesidades y momentos del día.

La creencia de esto por parte de los alumnos hace inferir que es un planteamiento que aún se maneja en el discurso de los profesores y en el plan de estudios, lo cual de acuerdo con Dewey (1904), Zeichner (1992) y Le Cornu (2010) sugiere la prevalencia de un método tradicional o técnico en la formación del profesorado, en donde se concibe el prácticum como un tiempo en el que se ponen en práctica los conocimientos recién adquiridos de los estudios en la universidad y cuyo propósito es el desarrollo de habilidades y técnicas de enseñanza en el aula (Le Cornu & Ewing, 2008). Bajo estos predisponentes es común que al estudiante de formación del profesorado se le anime a aprender a responder rápidamente a las situaciones de clase imitando esencialmente las estrategias eficaces modeladas por el profesor, que se convierten en los "consejos o trucos" al momento de enseñar (White & Forgasz, 2016).

Las preocupaciones de los participantes muestran estar alineadas a esos propósitos técnicos, también a los hallazgos de De la Orden (2011) y Bretones (2013) sobre que el modelo predominante en España en la formación del profesorado es el tradicional, reflejado en un énfasis porque el aprendizaje cumpla con las necesidades de oferta y demanda inmediatas de la fuerza laboral para replicar las prácticas existentes de la enseñanza (Bourdieu & Passeron, 1990); siendo esto criticado por priorizar las necesidades de las aulas de hoy sin consideración de las aulas del futuro. Al respecto, Loughran (2006) y Bretones (2013) recomiendan que la implementación de un modelo reflexivo con énfasis en la toma de decisiones sería más pertinente en la formación inicial del profesorado.

En el caso particular del colegio "Jesús el Nazareno" la imitación que los alumnos reproducen de los estilos de enseñanza de sus tutores, sobre todo en los casos de Daniel y Rosario, así como de la adopción del carisma "por la inclusión" de la escuela y la vivenciación del trabajo colaborativo entre los docentes, podrían ser aspectos más propicios para atender las necesidades cada vez más diversas de las aulas del futuro, sin embargo, en las condiciones de supervisión en que esto acontece se muestra que aún sigue vigente por parte de la universidad, la esperanza de que los buenos profesores tutores enseñarán cosas buenas a los estudiantes de magisterio (Zeichner, 1990 y Zabalza, 1990), en vez de procurarse un modelo más intencional para lograr dichos resultados.

Lo anterior podría interpretarse como el reflejo de una formación endeble y azarosa por parte de este Grado de Primaria de la Universidad de Granada, a la que habría que sumar el desengaño de las expectativas de los estudiantes de tener oportunidades variadas para experimentar con sus propios estilos de enseñanza en el aula, evidenciándose en expresiones como: "te das cuenta que no puedes

hacer todo lo que imaginas", "al principio todos tenemos ideas muy chulas o innovadores que queremos llevar a la práctica luego descubres que no es tan fácil", "cuando implementaba algo siempre me angustiaba el no estar cambiando la metodología de la profesora". De tal forma, los futuros profesores se limitaban en gran medida a imitar los modelos de enseñanza de sus tutores, lo cual justificaban como un gesto de respeto. Como ya se ha sugerido, dentro de un modelo tradicional lo anterior coincide con el propósito de que "el aprendiz" imite las estrategias efectivas del tutor (Dewey, 1904; Zeichner, 1992; Le Cornu, 2010).

Por el contrario, Loughran & Hamilton (2016) no estigmatizan esta imitación a la que ellos denominan "práctica modelada" defendiendo que es una estrategia común en la formación de profesores y que todos los tutores tienden a modelar la práctica de sus estudiantes como algo implícito en el hacer docente, sin embargo, enfatizan que es trascendente que este modelado supere la simple imitación, para lo cual la determinación de los propósitos de la enseñanza es fundamental en su retroalimentación.

Myers (2002) también se muestra a favor, puntualizando que la modelación de la práctica no es solo sobre contar la enseñanza y guiar la práctica sino es hacer explícitos los propósitos de la formación del profesorado, es abrir al escrutinio las experiencias de enseñanza y aprendizaje, siendo imperativo el ilustrar la importancia del razonamiento pedagógico y el valor de articular el conocimiento de la práctica. Con estas advertencias los autores reposicionan el modelamiento como una herramienta pedagógica importante para transmitir los retos de los propósitos de la enseñanza, que en el caso de la UGR tendrían que esclarecerse y no dejarse al azar.

Los contrastes de los planteamientos sobre el modelamiento hacían surgir varias intrigas sobre: ¿cómo entonces promover la identidad del futuro profesor si por lo general está condicionado a respetar y a imitar el hacer del profesor tutor?, ¿cómo se podría procurar un equilibrio bajo el tenor que al copiar los modelos de los profesores los alumnos parecían reprimir su identidad o sus características personales?, y ¿qué tan peligroso podría ser esto para fines prácticos en la formación de profesores o en la reproducción de buenas o malas prácticas de enseñanza? Esto también en trasfondo con las historias sobre la colocación de los estudiantes en los colegios, donde se develaba que la Universidad no parecía haber tenido especial interés en seleccionar a los "buenos profesores" sino que todos los alumnos tengan un aula donde hacer su prácticum, tal vez porque, como el valor en la mili, se presupone que todos los docentes son buenos por haber pasado un proceso de selección hace más o menos años.

Con respecto a la identidad, Avalos (2016) expone que es dinámica y cambiante, mediada por diversos factores cuya interacción contribuye a los

cambios de percepción en la identidad profesional a lo largo de la carrera. Dichos factores son:

1. Los procedimientos de enseñanza y las herramientas prácticas relacionados con el aprendizaje profesional.
2. La valoración y la gestión emocional asociada a la construcción de la identidad profesional.
3. La competencia y su complejidad cognitiva que promueve el aprendizaje como reflexión.
4. La valoración y la gestión social que promueve el aprendizaje como colaboración.

En su trabajo, la autora también evidencia que los alumnos que tienen más libertad para explorar con diversas estrategias de enseñanza, así como más libertad en el desarrollo del currículo tienden a desarrollar un mejor entendimiento de sus prácticas de instrucción, mientras que los que tienen un menor grado de libertad en estos aspectos tienen una reflexión más superficial y una práctica más procedimental. Por su parte, Rorrison (2011) cree que el prácticum puede dar diferentes posibilidades si está centrado en que el alumno cree experiencias de aprendizaje basadas en las directrices de la escuela y de cada alumno.

¿A quién le es útil la evaluación?

Otra punto importante en las inconsistencias de los propósitos del prácticum se hace evidente en su evaluación pues aun cuando se identificaron criterios de evaluación comunes como el diario, la memoria y la evaluación en línea, los alumnos refirieron que los lineamientos de los dos primeros variaron de un seminario a otro. Para la elaboración del diario, en algunos seminarios se solicitó llevar el registro por días y en otros por semanas. El registro implicaba escribir las experiencias más relevantes que acontecían en el aula, algunos dieron por cuenta personal más detalles mientras que en otros casos como en el de Teo, se evidenciaba estar autorizado para describir el día con la frase "nada relevante", lo cual escribió en seis días de su diario del segundo prácticum. Ante esto, podría surgir la inquietud de si realmente en un aula con 25 niños puede no ocurrir ningún hecho en el día que pueda ser relevante y si es justificable que el tutor del seminario permitiera que el futuro profesor simplificara sus observaciones del día de ese modo.

Ante estos señalamientos, la indicación de describir solo lo relevante –sea negativo o positivo– así como aceptar "un nada relevante" como descripción, sugiere que los profesores universitarios utilizaron el diario como un requisito a cumplir por los estudiantes para la evaluación del seminario, pero no con la intención de ser una herramienta pedagógica que tuviera como fin propiciar la reflexión; esto a sabiendas de que los estudiantes no tuvieron sobre su diario una retroalimentación personal o grupal. Aun así, este fue el criterio que se evidenció que tuvo mayor significado para ellos.

Por el contrario, la memoria y la evaluación en línea fueron valoradas como poco significativas por los alumnos y los tutores. La principal crítica en la elaboración de la memoria fue la priorización del análisis de aspectos organizativos del centro por encima de los pedagógicos o experienciales. En cuanto a la evaluación en línea, los tutores señalaron que los indicadores les parecían superficiales para evaluar significativamente al alumno, minimizando la evaluación del prácticum a una serie de indicadores cuantitativos de escala Likert, además argumentaban que en el instrumento no había un apartado donde se les permitiera expresar las cualidades o devenires de la experiencia con el estudiante –información que valoraban útil para la retroalimentación del alumno más que para la Universidad–. También expresaron que la Universidad no parecía tener intenciones de promover la comunicación con ellos, pues consideraban que la plataforma podía ser útil pero no les habían ofertado el servicio.

La poca significancia que dan los profesores tutores a la evaluación en línea y su falta de valorización sobre la existencia de criterios claros para evaluar el desenvolvimiento del estudiante en el aula, parecen promover la informalidad de la asignación de la calificación, lo cual evidenció Teo en su entrevista al declarar: "a los profesores con que te lleves bien con ellos y les bailes un poco... es suficiente para que te pongan 10"; esta también se señala en el discurso de los profesores:

Yo realmente la información que he tenido es que con un número de usuario entras a la plataforma y vez un poco los ítems que se te pedían que se valorasen y poco más, luego ya a mi criterio, tampoco he tenido un *feedback* grande, no se si quizá ellos ven interesante que los que estamos tutorizando a estos chicos tengamos más información.

Yo en mi valoración le puse un 10 en los dos prácticos y un poco me repito sobre lo que antes te dije: por su capacidad de trabajo, por su iniciativa, por el trabajo desempeñado aquí en el aula con los alumnos y su manera de afrontar el día a día. No ha sido para nada un observador en el aula sino al contrario uno más, pero a la

vez siguiendo muy claramente las indicaciones que yo le iba dando, entonces yo creo que se merecía la máxima nota.

De este modo se evidencia las ineficiencias en la evaluación del prácticum y aunque las investigaciones tienden a enfatizar que no es recomendable usar criterios positivistas para evaluarlo, si deberían haber propósitos claros de los cuales surjan actividades coherentes.

La espera del prácticum

Los propósitos del prácticum en cuanto a los fines de su estructura también deben ser repensados, pues parecen obedecer más a fines administrativos que a los formativos, siendo que los estudiantes consideran que esperar hasta el tercer año para tener su primer contacto con la escuela es muy tardío para efectos de confirmar su vocación y valorar la utilidad de las asignaturas, asimilan que una estructura más secuenciada a partir del segundo año y que aumente gradualmente la inversión de tiempo sería más significativa, sintiéndose más satisfechos si al menos se promoviera el contacto con los colegios –previo al prácticum– a través de la solicitud de observaciones parciales o el desarrollo de actividades in situ. Además valoraron que después de este primer contacto con la escuela las asignaturas cobraron sentido, permitiéndoles orientar su estudio con base a una experiencia real. Por su parte los profesores, sugirieron que se debería promover que el alumno pase por los tres ciclos de la educación primaria, con el fin de que obtengan una visión más general de cómo cambia el trabajo conforme aumenta la edad de los alumnos.

Sobel, French & Filbin (1998) consideran que al repensar la estructura del prácticum se debe considerar también las características de las escuelas, buscando un equilibrio que permita posicionar a los estudiantes de magisterio más auténticamente en la comunidad escolar. Zeichner (1990) y Gore (2001) también señalan que es importante considerar que un mayor tiempo de práctica no necesariamente es mejor para la formación de profesores, sino que es la cualidad de la experiencia lo que importa.

Particularmente en el caso del colegio "Jesús el Nazareno" cuya prioridad es la inclusión, Sobel, French & Filbin (1998) sugieren que un modelo basado en estrategias de colaboración que promuevan principios de reciprocidad y responsabilidad compartida y donde los profesores trabajen mano a mano con los padres de familia, los estudiantes de magisterio y los representantes universitarios

son más efectivos. Además Hallman (2012) aporta que los modelos inclusivos contribuyen a un proceso que alienta a los estudiantes de magisterio a entender la forma en que ven a los estudiantes durante su aprendizaje y alfabetización, así como las formas en que se articulan los espacios de relación entre maestro y alumno, el lenguaje oficial y no oficial, su papel en el servicio y la distinción entre la autoridad única o el poder plural.

Al respecto se encontró que el colegio "Jesús el Nazareno" muestra evidencias de lo anterior, promoviendo la colaboración de sus participantes a través del desarrollo de actividades complementarias, la contribución de los implicados en los ajustes curriculares de alumnos con necesidades educativas especiales y las decisiones sobre los contenidos de las asignaturas. En concordancia los estudiantes de magisterio expresaron que al llegar a la escuela se percataron que la selección y desarrollo de los contenidos eran decisiones que no se tomaban individualmente sino que era necesario considerar y valorar las propuestas del resto de los profesores del ciclo, modo que consideran contrastó con una perspectiva más individualizada en las prácticas de la Universidad.

Entre las sugerencias que los participantes aportaron para mejorar la reflexión y discusión de las temáticas que se abordan en el prácticum están: organizar los seminarios por escuelas, de tal manera que en una clase estén estudiantes de dos o tres escuelas –medida que facilitaría el abordaje de problemáticas comunes e incluso la comunicación del tutor con los centros de trabajo–, asimismo el trabajo y reflexión en pequeños grupos.

Por último, los alumnos y tutores sugieren que se debe repensar el nivel de aprendizaje en el que se imparten las asignaturas básicas (lengua, matemáticas y ciencias experimentales) en la Universidad, argumentando que los profesores priorizan la adquisición del conocimiento declarativo sobre el del desarrollo práctico. Al respecto solicitan un énfasis en el análisis y experimentación de los recursos didácticos más útiles para su enseñanza, así como en el de las posibles reacciones de los niños ante la complejidad o facilidad de los contenidos de las asignaturas.

El distanciamiento de las partes

Rorrison (2011) señala que la fragilidad de las relaciones entre escuela y universidad es una característica que muestra extenderse en varias naciones, esto también se reproduce en el caso de la UGR, encontrándose que son los profesores

de la escuela los que más parecen reclamar el distanciamiento de la universidad. Sus impresiones denotan una falta de interés de los profesores universitarios de informar y dialogar con ellos sobre cuestiones fundamentales del prácticum, tales como: los propósitos, los criterios de evaluación y el proceso de formación o apoyo al futuro docente.

Específicamente los profesores del colegio "Jesús el Nazareno" consideran que los tutores universitarios no se enteran de lo que sucede en las aulas, ni parece importarles, enfatizando que ningún representante de la Universidad ha pisado la escuela en al menos una década. Asimismo, aprecian que no hay un interés en lo que acontece durante el proceso de formación de los estudiantes en el colegio, pues nunca han recibido ningún tipo de retroalimentación de los informes que envían de los estudiantes al final del prácticum, por ende tampoco saben si deberían mejorar algo en la tutoría que dan al estudiante. Objetan que a los profesores universitarios les hace falta actuar en reconocimiento de que la formación del estudiante en el prácticum es un trabajo cooperativo con ellos. De este modo los profesores universitarios se muestran ante los ojos de los tutores más como gurús y menos como guías empáticos, que de acuerdo con Collins (2007) es lo que debería ocurrir.

Contrario a los beneficios que Mazoue (1999) y Mayer (2002) defienden en sus estudios sobre el uso de la tecnología para promover una comunicación más fluida entre las partes que intervienen en el proceso formativo durante el prácticum, los tutores participantes exteriorizaron que la plataforma les pareció algo sin sentido pues no resolvió ninguna de sus quejas, por el contrario, en su primera experiencia tienen la impresión que ésta solo los distancia más al minimizar la comunicación a la valoración de los criterios de evaluación que consideran son más simples, cuantitativos y limitan en gran medida toda posibilidad de información cualitativa que ellos quieran comunicar para la retroalimentación del alumno. Empero, los tutores del colegio "Jesús el Nazareno" se mostraron propositivos al plantear que estarían en disposición de ir a la Universidad con tal de promover un acercamiento entre las partes; también propusieron que sería ilustrativo que invitaran a distintos profesores a los seminarios del prácticum para hablar de sus experiencias docentes en la escuela primaria.

Otros aspectos que los tutores señalaron denotan la falta de diálogo entre las instituciones son: la determinación de los tiempos en que se realizó el periodo de prácticas –a ellos nunca se les preguntó el momento que consideraban más adecuado para recibir a los estudiantes– y para la asignación de los estudiantes, que en algunos casos no se respetó la decisión de no querer recibir a estudiantes en sus aulas.

Por otra parte, los estudiantes valoran que después de pasar por el prácticum percibieron la falta de conexión de los profesores universitarios con la escuela por su baja noción de la programación del tiempo de las actividades y su baja percepción del nivel de aprendizaje al que se puede llegar en el aula tomando en cuenta los factores que afectan el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Las perspectivas de formación del profesorado y su contraste con las realidades del prácticum

Al principio de este capítulo se expuso la situación dominante en España sobre "la caja negra en el proceso del prácticum" (Zabalza, 2011), circunstancia que muestra reproducirse también en la implementación del prácticum de la UGR y la cual se agudiza con el distanciamiento entre la Universidad y la escuela, así como por las ineficiencias del modelo de evaluación del prácticum.

Retomando la analogía de la caja negra, sabemos que en el caso de la UGR se parte de un modelo por competencias que promueve la formación del futuro profesor desde un enfoque técnico, dentro del cual la asignatura del Prácticum establece que a su término los estudiantes deben dominar ocho competencias específicas (Grado de Maestro en Educación Primaria, 2009) –las cuales se ha evidenciado no tienen protagonismo en el discurso de los participantes, ni se muestran como aspectos de contraste de los logros y expectativas cumplidas por parte de los alumnos–. En los casos de Bernardo, Daniel, Rosario, María y Teo se encontró que aun cuando se considera que el proceso de evaluación no permite identificar claramente el logro de cada una, al menos azarosamente se cumplen, distinguiendo que el logro de las competencias de módulo: CDM10.1, CDM10.2 y CDM10.3 están sujetas al estilo particular de enseñanza del tutor asignado al estudiante, cuyos matices se pueden percibir en los casos de los alumnos que se abordan en este capítulo.

En cuanto a la CDM10.4 que implica "relacionar la teoría y la práctica con las realidades del aula y el centro", se identificó que son los profesores universitarios quienes se encargan de esta labor. Dos tipos de estrategias promueven el logro de esta competencia pero a mi modo de ver con desaciertos: en la primera, el profesor da libertad para que los alumnos expongan sus experiencias, cuestionamientos, sus vivencias y a partir de allá guía una reflexión. Sin embargo, en esta dinámica los alumnos suelen perder el interés porque se

muestra redundar en los aspectos prácticos sin un contraste teórico o que no está ligado a sus experiencias personales, como narra Rosario:

El primer prácticum lo que hacíamos en clase era... llegábamos y estaba la profesora, nos ponía en grupos y nos decía "bueno, comentad vuestras experiencias", comentábamos cada uno las experiencias que había tenido, y decía, "esta semana yo he hecho esto...", pero no había un tema específico, como por ejemplo "tenéis que hablar de la evaluación ¿cómo se evalúa en nuestro colegio vuestras opiniones?". ¡Nada!, entonces, después de hablar se lo contábamos al resto de la clase y ya está. Sí que es verdad que se aprenden cosas también de escuchar a los compañeros, que es cierto; pues dices "mira pues eso también me ha pasado a mí" o "¡madre mía! si me pasa a mí eso ¿cómo hubiera reaccionado yo?" pero también le faltó un poco de profundización, de estructura de decir "mira, pues estas semanas tenéis que fijar pues en cómo da el profesor las clases, qué tipo de motivación usa con el alumno" o habernos hecho más hincapié en temas, le faltó eso.

En la segunda, el profesor tenía una estructura, pero seleccionó unidireccionalmente los temas, en algunos casos centrándose en uno solo, como también narra María:

En el primer seminario se abordó mucho las dificultades de hiperactividad, Asperger, porque esta profesora quería trabajar mucho sobre esos aspectos y cada uno de los que estábamos pues planteaba los problemas sobre todo con los niños que tenían dificultades y la profesora nos daba pautas para decir "pues mira creo que para incluirlo en este grupo debería ser así".

–¿Se centró más en los niños con dificultades?

Vamos, ella tenía ese tema como muy interiorizado y se ve que ella ha trabajado también con niños así y nos dijo desde el primer día que eran los niños que más nos iban hacer aprender y que más iban hacernos calentar la cabeza y en ese aspecto sí nos ayudó muchísimo.

Ella tenía la manía, podemos decir, que llegábamos y teníamos dos horas de seminario y nos decía "vamos hacer cuarenta y cinco minutos, una hora, como vaya yendo y pues que cada uno plantee sus problemas" y no nos dejaba hablarlo así, como te lo estoy

diciendo a ti ahora mismo, sino que me decía "¿ha pasado esto? ¡pues tu sal y me lo representas!" era como hacer un teatro con ella ¡allí delante! era más como en ese mismo momento llevarlo a la práctica, ella quería que respondiéramos rápido porque luego nos iba a pasar en la realidad y pues esas clases eran muy dinámicas.

-¿Posteriormente se reflexionaba sobre las propuestas que tus compañeros estaban implementando?

Claro, había varias respuestas, participaban varios y luego la misma profesora decía "pues me ha parecido que esta, por esta idea... o pudiera ir mejor si..." pero debíamos como que hacer un consenso entre todos y así llegábamos a cómo resolver el problema.

De tal modo, los seminarios que se percibieron con una estructura fueron valorados más positivamente pues parecían tener más sentido para los estudiantes aún cuando los temas fueran seleccionados sin considerar sus intereses.

En cuanto a la CDM10.5, CDM10.6, CDM10.7 y CDM10.8 se identificó que se promueven en menor medida, por ejemplo sobre la CDM10.5: "participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica" se encontró que los alumnos tuvieron oportunidades de desarrollar actividades mediadas por el modelo de enseñanza del profesor tutor. Sin embargo –con excepción de Rosario–, expresaron no haber tenido una retroalimentación sistemática de su desempeño o diálogo con el profesor tutor sobre sus temores o certezas en el día a día. Del mismo modo, los cinco estudiantes reportaron no haber tenido una retroalimentación o cuestionamiento de sus descripciones en el diario. Lo anterior devela que la reflexión desde la práctica individual parece quedar de lado, sujeta a un ejercicio autónomo y deliberado del alumno, como expresó María:

He echado en falta esa conexión de colegio-seminario, porque supuestamente los seminarios de aquí serían para los problemas que tengamos en las prácticas, para que nos ayuden. Plantear los problemas de manera grupal está muy bien porque aprendes de los demás, pero me faltaría quizá tener otro día individual, porque hay problemas que quizá pues por vergüenza... porque a lo mejor yo soy una persona muy abierta pero sé de gente que por vergüenza había cosas que no las hablaba.

-¿Como los problemas personales que estaban teniendo?

¡Claro! entonces aunque fuera una horita pero tener otro día, una individual y poder decirle por ejemplo: "hemos pasado por esto, pero no quiero contarle delante de todos ¿tú qué crees que podría hacer para esta clase?". Yo entonces en vez de haberle pedido apoyo a mi hermano pues me hubiera gustado haber tenido a esa profesora y decirle: "mira pues tengo que plantear esto y esto ¿qué te parece?, ¿cómo lo harías tú?", eso sí me ha faltado un poco, ya que tenemos la oportunidad de tener profesores de seminario...

-Claro, porque entiendo que ellos no revisaron tus programaciones.

No ellos... ese fue en el segundo prácticum que la profesora no nos mostró nada pero sí se lo dije en el diario porque tampoco quería que se lo expusiera allí sino en el trabajo, en el final, pero como que no le dio mucha importancia a ese aspecto.

-¿Pero hubo apertura para que revisara las programaciones que hiciste?

Pues le dije que por lo menos en los anexos me dejara meterlo porque ya que me he dedicado hacer programaciones de quince días y luego he sacado mis reflexiones pues ¡déjame meterlos en los anexos! ¡por lo menos míratelos! no por tener más o menos nota, sino para que tú me puedas decir esto está bien o esto está mal y me dijo que si quería meterlo en los anexos que lo metiera pero que ella no lo iba a revisar, vaya. Que sí, que lo tendría allí, pero que no... que si tenía tiempo se lo leería, pero que lo más seguro es que no, porque tenía mucho trabajo.

En cuanto a "participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro" (CDM10.6) se observó que los alumnos tuvieron conocimiento de los programas alternos que se desarrollaron en la escuela para apoyar el aprendizaje o la convivencia, de los cuales se percataron gracias a la revisión de los documentos del centro –uno de los criterios solicitados en la elaboración de la Memoria del prácticum–; sin embargo, su participación resultó estar limitada específicamente a las actividades o acciones que tenían incidencia en su grupo.

Respecto a "regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años" (CDM10.7) ya se ha mencionado que los alumnos

desarrollaron el prácticum I y II únicamente en un grado escolar, por ende solo tuvieron una vivencia directa con el grupo de alumnos al que fueron asignados. A pesar de ello se encontró que tuvieron –en menor proporción– contacto con otros grupos por dos motivos: el primero era porque aquellos alumnos cuyo profesor se encargaba de dar otra clase como inglés, educación física o religión se movilizaban junto con el tutor a otros grupos; el segundo fue a través de los talleres de arte en donde se reunían con los demás grupos del ciclo (este último únicamente en el caso del colegio "Jesús el Nazareno").

Sobre "conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social" (CDM10.8) los alumnos expresaron que una de las principales cosas que echaron en falta, era haber podido observar la dinámica de trabajo con los padres de familia en las juntas que se realizaban con ellos, así como la tutoría con los padres de alumnos con alguna necesidad educativa especial o diversidad; esto debido a que la escuela no permitía el acceso a los estudiantes porque lo consideraban una intromisión a la privacidad de la familia, alegando que en ocasiones salían a relucir aspectos íntimos de la misma.

Más allá del logro de las competencias que se establecen en el prácticum, que más que nada parecen responder a las presiones políticas del actual modelo educativo implantado en España, los reclamos de los participantes se muestran más alineados a los hallazgos que se han presentado al inicio de este capítulo sobre la formación de los profesores del futuro, tales como: la promoción del estudiante reflexivo, la comunicación entre los profesores del prácticum, la retroalimentación en función del desempeño del alumno en el aula, las necesidades de oportunidades para explorar la enseñanza en función de la identidad profesional construida hasta el momento y una evaluación más cualitativa que refleje el hacer del alumno en este periodo. Aspectos que en contraste con la desconexión y desarticulación prevaleciente entre los responsables del prácticum, la UGR deja ver que este periodo tan ansiado y altamente valorado por los estudiantes no es una prioridad institucional en el currículo o no hay una labor rigurosa y exigente para brindar a los estudiantes una experiencia significativamente formativa.

Por otra parte Daniel, Bernardo, Rosario, María y Teo se mostraron incómodos al descubrir que gran parte de la enseñanza en el aula recae en el seguimiento y resolución del libro de texto, lo cual a su juicio restaba la creatividad del docente para desarrollar los contenidos, empero reconocían que al no estar en el papel de sus tutores no podrían juzgarlos severamente de no utilizar otros materiales para desarrollar los contenidos, estimando que ellos al ser estudiantes pueden minimizar o no valorar justamente la carga laboral o el tiempo de trabajo que esto implicaría. Al respecto se apreció que el apego al libro de texto aumentaba de acuerdo con el grado escolar y en el caso del colegio "Jesús el Nazareno" se

valora que las clases de los tutores de Rosario y Daniel tenían un mejor equilibrio en su uso.

Otro aspecto que los estudiantes destacan es que en su formación docente hay poco énfasis en la concienciación de que la enseñanza en la escuela es una actividad colaborativa pues la mayoría de las decisiones sobre el proceso educativo son en consenso, en contraste alegaron que en la Universidad la mayoría de los trabajos que se habían promovido eran en la línea de un aprendizaje individual. Al respecto Heikkinen, Tynjala, & Kiviniemi (2011) señalan que en la formación docente debe haber conciencia de la construcción de los saberes desde un punto de vista autónomo y otro heterónimo. Asimismo Shapiro (2005) destaca que las mejoras como profesor van ligadas al desarrollo como ser humano en el cual debe colaborar el colectivo docente.

Por último los estudiantes señalaron que después del prácticum valoraban que pese a que los profesores tutores con los que estuvieron no enfatizaban el uso de las tecnologías, algo básico como el uso de la pizarra digital no lo dominaban, sintiéndose un poco avergonzados de su incompetencia. Otros desencuentros entre la formación y las realidades en el aula son: la falta de competencia de los estudiantes para programar la enseñanza, la falta de dominio de las características de aprendizaje en los niños de los 6 a los 12 años en relación a la imaginación, la curiosidad y el juego, la debilidad en la expresión infantil, la formación desde el método globalizado y los sentimientos de los niños como base del aprendizaje, dificultades que se dejan ver en los casos de Daniel, Bernardo, Rosario, María y Teo.

Los desencuentros muestran que el prácticum no parece desarrollarse en sintonía con un modelo de base, lo cual sería pertinente definir, para buscar una cohesión de los agentes involucrados con un sentido claro del hacer. Finalmente volver a destacar que las investigaciones muestran que hay un llamado para replantear las teorías de los estilos de enseñanza a algo más global donde todo es cambiante, cuya prioridad sea formar para crear experiencias de aprendizaje (Rorrison, 2011).

El arte y las competencias en las realidades de la escuela de educación primaria

En la Orden ECI/2211/2007 en la que se expone el currículo y se regula la

ordenación de la Educación Primaria, se recogieron del Real Decreto 1513/2006 las ocho competencias básicas a cuyo logro debía contribuir a la Educación Primaria:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática. Competencia en el conocimiento y la interacción con
3. El mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal (p. 31488).

Describiéndose como síntesis de la competencia Cultural y Artística:

"tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades" (p. 31496).

Posteriormente con el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria se modifican a siete las competencias básicas de la Educación Primaria:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

De este modo, la anterior competencia cultural y artística parece sustituirse por la última que se enlista "conciencia y expresiones culturales" observándose en

el Real Decreto que se potenciará el desarrollo de las dos primeras (1 y 2). También se establece que la educación artística se organiza dentro de las "asignaturas específicas" siendo dividida en dos partes: Educación Plástica y Educación Musical, cada una de las cuales está dividida en tres bloques como se observa en la tabla 12.

Tabla 12. División de la Educación artística.

Currículo en Educación Artística	
<i>Educación plástica</i>	
Educación Audiovisual	Referido al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual, en el que cobran una gran relevancia las aportaciones que las Tecnologías de la Información y la Comunicación realizan al mundo de la imagen.
Expresión Artística	Hace referencia al conjunto de conceptos y procedimientos que tradicionalmente han estado asociados al área
Dibujo geométrico	Incluye el desarrollo desde el punto de vista gráfico de los saberes adquiridos desde el área de matemáticas en el apartado de geometría.
<i>Educación Musical</i>	
Escucha	En el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido.
La interpretación musical	Comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación música.
La música, el movimiento y la danza	Destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza.

Además, se establece que la educación artística estará en función de la regulación y programación de la oferta educativa que establezca cada administración educativa o los centros docentes, no siendo obligatorio la implementación de las dos áreas sino una de las dos, es decir educación plástica o educación musical. Ante esto se observa que dentro de las artes son la música y la

plástica las que se priorizan, quedando las otras artes: el teatro y la danza, así como el área de la educación artística no elegida, a conveniencia y disposición de las escuelas, en lo que corresponde a las "asignaturas de libre configuración". Otros destellos de referenciar los aportes del arte se encuentran en el apartado del artículo 6 correspondiente a los "principios generales" en donde se establece que una de las finalidades de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Sin embargo, no aparece en dos apartados donde podría esperarse su especificación como en los objetivos de la Educación Primaria (artículo 7) y los elementos transversales (artículo 10).

Con estos determinantes poco se puede encontrar que el arte predomine en las aulas, más aún la música, como es de esperarse queda a disposición de los profesores y escuelas su incorporación en alguna estrategia de enseñanza o metodología específica, como se observó en el caso del colegio "Jesús el Nazareno".

Actividad artística: ¿Dinamizadora de la enseñanza o pérdida de tiempo?

"La imaginación creadora penetra con su obra a través de la vida personal y social, imaginativa y práctica en todos sus aspectos: es ubicua" Ribaud (1901)

¿Por qué empezar hablando de imaginación creadora y no de arte? Porque las decisiones políticas con tendencia mercantilista y globalizadora segregan cada vez más el arte como asignatura en la escuela, creo entonces que los defensores del arte hemos fallado en hacer demasiado énfasis en la disciplina y hemos olvidado que el arte dentro de este mundo capitalista tiene que ser también una necesidad, por ende el sistema educativo, refiriéndome en general al colectivo docente debe crear la necesidad del arte en el aula, en el día a día del alumno. Por tanto, el maestro generalista tiene que estar convencido de sus aportes a la enseñanza y formación del niño, así como estar en capacidad de incorporarlo en su didáctica.

Lo anterior no quiere decir que no defienda la figura del maestro especialista, sin duda es valiosa, pero para mí fue evidente que el papel del maestro generalista en el desarrollo del teatro como aspecto interdisciplinar tenía una labor fundamental en el contexto del colegio "Jesús el Nazareno", siendo palpable que el teatro representaba para todo el colegio una necesidad al concebirse como una estrategia potencial para vivir la inclusión. En consecuencia, la actividad artística para este colegio no era una pérdida de tiempo sino su esencia misma. Por ende para que el arte consiga los efectos potenciales que se le

han atribuido, no será suficiente con la labor del especialista por muy bueno que este sea, porque entonces la actividad artística seguiría siendo un conocimiento, un entrenamiento específico, ajeno y parcelado a una hora específica del día y la semana, pero no algo ubicuo que permee la vida escolar del niño en todas sus facetas, y porque simplemente para dicha tarea el profesor especialista no se daría abasto.

Entonces considero que en la escuela no es el arte en su sentido técnico y de altos estándares de belleza lo que a priori parece determinar su trascendencia, sino la actividad artística como especialista en promover "la imaginación creadora" la cual cobra un sentido potencial para la formación del niño, el futuro inventor de su destino y transformador del mundo. Lo anterior se plantea en contraste con los resultados de este capítulo y las reflexiones de Vigotski (1996) quien finaliza su libro "la imaginación y el arte en la infancia" con el siguiente mensaje:

"En conclusión, conviene resaltar la especial importancia de fomentar la creación artística en la edad escolar. El hombre habrá de conquistar su futuro con ayuda de su imaginación creadora; orientar en el mañana, una conducta basada en el futuro y partiendo de ese futuro, es función básica de la imaginación y, por lo tanto, el principio educativo de la labor pedagógica consistirá en dirigir la conducta del escolar en la línea de prepararle para el provenir, ya que el desarrollo y el ejercicio de su imaginación es una de las principales fuerzas en el proceso del logro de este fin.

La formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana se prepara por la imaginación creadora encarnada en el presente" (p. 108).

Partiendo de esta idea, Vigotski expone a la actividad artística como el principal potenciador de la función imaginativa y su actividad creadora, siendo esta última la que posibilita "la invención" ya sea en casos sencillos o más complejos en la vida diaria de toda persona. Es este argumento con el que también desmiente la acusación de que el avance de la ciencia arrolla la imaginación, objetando que en realidad lo que esta hace es abrir campos incomparablemente más amplios para la creación científica, puntualizando: "la exageración, como la imaginación en general, son tan necesarias en el arte como en la ciencia y sin esta capacidad... la humanidad no hubiera podido crear la astronomía, ni la geología ni la física" (p. 35). De este modo, para Vigotski el riesgo de no proveer de actividad artística y de los medios para hacer la imaginación tangible, es permanecer en un estado contemplativo en donde la imaginación permanece en el interior de su esfera en un estado de elaboración deficiente, sin materializarse en obras artísticas o realizaciones prácticas.

De lo anterior se puede inferir que el riesgo de no proveer la actividad artística al niño es proporcional a no propiciar el desarrollo de la imaginación creadora del futuro adulto, este riesgo parecer estar latente en las aulas y fue percibido principalmente por Daniel, Bernardo y Rosario, como es claro en las palabras Bernardo:

La creatividad es algo que tenemos que trabajar un montón y son cosas que se pierden porque aquí lo que prima son los conocimientos que tienen la matemática, la lengua y los idiomas, lo demás se nos pierde. Yo creo que a la sociedad en que vivimos se le ha olvidado un poco lo que es la creatividad, la creatividad aumenta un montón de capacidades transversales y siempre se ha dicho que la lección como era... "la lección divertida siempre es bien sabida" o algo así... si tenemos un libro vale, explotarlo está bien, trabajar con el libro pero no basándonos en el libro (habla de lo que vio en su aula), utilízalo un poco y cambia la dinámica. Por ejemplo, lo de los relieves era algo lúdico los niños estaban divirtiéndose y además hicieron cosas que nosotros no le dijimos, nosotros les dijimos "tener que construir un relieve como vosotros queráis, tened la plastilina, el cartón... ¡libertad!" y ¿qué hicieron? Pues trabajos muy buenos: playa, montaña, valle, río, todo, todo lo pusieron en práctica y nosotros no le dijimos nada. Ahí es que se demuestra que el niño está aprendiendo y además de aprendiendo está divirtiéndose ¿qué más quieres? Si lo hace con el libro, sí, el niño puede que esté aprendiendo pero te va costar más y no se va divertir.

Al respecto Vigotski, resalta el papel del dibujo, el teatro y la creación literaria como las actividades artísticas que al niño de forma natural le permiten expresar su capacidad imaginativa, compuesta principalmente de la combinación de dos elementos: los hechos de la realidad y sus imágenes de fantasía. Vigotski también aclara en su libro que es común confundir la fantasía infantil con la riqueza de la imaginación –diferencia que es importante de contrastar para entender el valor de la actividad artística en el proceso formativo–, señalando que la capacidad imaginativa está determinada por la variedad y cantidad de experiencias del alumno, es decir que aumenta paulatinamente y por ende es mayor en un adulto que en un niño; sin embargo, la fantasía en el niño es más espontánea, menos controlada en comparación con el adulto y es por eso que suele confundirse con una mayor riqueza de la imaginación. Por esta razón el niño requiere medios de expresión como la música, el dibujo o el teatro para manifestar su fantasía, mientras que en el periodo de la transición adolescente la actividad literaria es más pertinente.

Como ya se ha mencionado no es que el adulto pierda su capacidad imaginativa sino que a la par va desarrollando la razón, provocando que estas dos formas intelectuales se mantengan enfrentadas como fuerzas competitivas (Ribaud, 1901). Por consiguiente, es común que en la adolescencia caiga la imaginación creadora debido a que la mayoría va entrando en la rutina de la vida diaria, enterrando los sueños juveniles, lo cual es una regresión pero no un aniquilamiento. Así, la imaginación creadora no desaparece sino que se presenta con menos frecuencia, es decir cada vez que se rompe el equilibrio o el status quo hay más posibilidades que la imaginación creadora entre en juego.

Lo anterior refleja una vez más que aunque existen distintos fundamentos que muestran la función del arte en la formación integral del niño no parece que se termine de asumir su papel dentro de una agenda política de la educación e incluso su valor en la formación del profesor generalista, predominando el énfasis de la actividad artística como una función exclusiva del maestro especialista, lo cual ya he mencionado no es mi intención demeritar por el contrario es puntualizar que no solo de él, pues es el maestro generalista quien pasa más tiempo con el alumno y tiene más posibilidades de integrar el arte como un elemento interdisciplinar, siendo palpables sus beneficios como lo deja ver Rosario en sus comentarios:

Creo que es importante también fomentar la imaginación en los niños porque cuando llegan a Primaria... ya como que tiene que ser todo muy cuadriculado ¿por qué no van a poder fantasear ellos igual que puedes fantasear tú? ¡ellos también tienen todo el derecho del mundo! y se les corta mucho y a mí eso es algo que no me gusta, porque luego cuando les dices "invéntate una historia" ¡no saben! porque tú les has cortado... y entonces yo también le vi una parte positiva en ese aspecto, el decir "deja a los niños que vuelen su imaginación y que vivan felices en ese mundo fantástico" son niños al fin y al cabo.

Por tanto, procurar los aportes de los procesos artísticos no debería ser una labor ajena, lo cual es todavía una percepción vigente en las predisposiciones de los profesores. Del comentario de Rosario, también se puede inferir que sus experiencias con la dinámica de la clase y la forma en que su tutor encauzaba la actividad del teatro fueron más cercanas a lo propuesto por Vigotski (1996) siendo la principal cualidad la activación de la fantasía y la imaginación, sin embargo, ambos aspectos podrían mejorarse fomentado más la imaginación creadora individual y no solo la colectiva. En la clase de Darío también se identificaron los aportes del teatro como actividad artística, teniendo su tutora un mejor equilibrio en el fomento de la imaginación creadora a nivel individual y colectivo pues como se narra en el caso correspondiente, el teatro era no sólo una actividad sino un

tema o motivo que inspiraba muchas de las actividades o fichas de trabajo de los niños.

En el caso de Bernardo los resultados del teatro no fueron tan positivos, mostrando que cuando la actividad artística se desarrolla pensando en el resultado estético, en el producto, suele perder el sentido para los participantes durante el proceso. De tal modo era evidente que al plantearse el teatro como una actividad tan estructurada y sin promover los espacios para que los alumnos fantaseen, imaginen y experimenten con la historia, los personajes, los escenarios y otros elementos de la representación; disminuía su interés y entusiasmo, manifestándose con rebeldía al aprovechar el tiempo fuera del aula para liberarse y jugar, provocando los nervios del profesor que deseaba actuaran como adultos. Pese a estas contrariedades los alumnos lograron una buena representación.

Después de estas vivencias se esperaba que las perspectivas de los futuros profesores fuera más esperanzadoras y motivadoras con relación a la actividad artística. Sin embargo, fue aplastante escuchar sus reflexiones finales en donde coincidían en que pese a los aspectos positivos que experimentaron, percibían que dicho trabajo no tendría sentido en una escuela cuyo propósito no fuera la inclusión porque podría ser considerado "una pérdida de tiempo". De tal modo, se deja ver que cuando se polariza solo una virtud de la actividad artística y no el proceso formativo el arte, la actividad vuelve a ser "desechable".

En cuanto a la disposición de Daniel, Bernardo y Rosario para reproducir las experiencias con la actividad artística, en este caso principalmente el teatro, se encontró algunos conflictos en el discurso, debido a que por una parte identifican la necesidad de alejarse de los libros para fomentar su creatividad para enseñar los contenidos con distintas estrategias, materiales y recursos; ven las clases de arte como algo que los niños ansían, que disfrutan; son capaces de identificar con claridad los aportes del teatro en el proceso de aprendizaje de acuerdo a su propia experiencia; sin embargo, cuando piensan en otras escuelas, o en su futuro hacer como profesores no se muestran tan motivados de reproducir estas experiencias o al menos influir al respecto, mostrando –con excepción de Rosario– una actitud de sucumbir a las prácticas tradicionales de las escuelas, pues en el caso de los alumnos del colegio "Jesús el Nazareno" vinculan el aporte de las artes a la inclusión.

Mientras observaba las clases en el colegio me preguntaba constantemente qué pasaría si además del teatro se hiciera énfasis en las otras artes. Fue así que cuando volví a mis datos me di cuenta que las otras manifestaciones artísticas no estaban de lado, simplemente quedaban fusionadas dentro del proceso del teatro que era "la columna vertebral" –visión conceptual utilizada por Daniel cuando explicaba su percepción del teatro en el aula–. Me di cuenta que a nivel declarativo

se hablaba tanto del teatro que no había conciencia, al menos por parte de los estudiantes del papel de las otras actividades artísticas para los logros inclusivos del teatro, papel que debería ser importante señalar y lo cual nos lleva nuevamente a la cuestión crítica del distanciamiento de las partes sobre ¿quién tiene el rol de hacer estas señalizaciones en el proceso formativo? Esto aunado a la identificación de lo que cada escuela seleccionada por la Universidad podría aportar a los estudiantes para su formación docente. Este planteamiento no debe confundirse con promover a un estudiante dependiente de la autoridad, sino enfatizar que si las partes involucradas estuvieran en una cercanía y con roles más definidos, serían temas de los que se podría reflexionar.

Investigaciones de autoras como Barret (2008) y Bresler (2011), ambas músicas de formación, se han abocado precisamente a la investigación sobre los aportes de un currículo de artes integrado. Barret, explica que una de las inquietudes que la llevó a la investigación del tema fue percibir que cuando los profesores generalistas se inscribían en un curso de música para la escuela primaria, sus expectativas siempre estaban en función adquirir habilidades que les permitieran hacer lo mismo que un profesor especialista pero a un más bajo nivel. Ante esto Barret y sus colegas, en la implementación del curso, identificaron la necesidad de hacer ver a los profesores que existen diversas formas de experimentar o utilizar la música en la escuela y en el aula, partiendo de los devenires musicales de cada uno. Esto los llevó a diseñar un modelo de investigación y diseño curricular basado en la metáfora de que "trabajar con el arte es como una gema con muchas facetas". Desde esta noción, se entiende que hay muchas formas de estructurar un proyecto a través del arte, así como hay muchas otras de encontrar un lugar como participante, hallando que una de las principales ventajas de un currículo o modelo basado en la integración en las artes es que permite que las conexiones resultantes sean más naturales debido al diálogo necesario para su creación y desarrollo entre los participantes.

Barret (ibíd.) expone que un currículo que promueva un trabajo interdisciplinario con las artes tiene la posibilidad de realizar cuatro principales tipos de conexiones:

1. Conexiones sin una disciplina artística.
2. Conexiones a través de las artes, de manera que los alumnos comprendan cómo las expresiones estéticas comparten características e inspiración.
3. Conexiones a través de las artes hacia temas fuera del arte que dejen ver a los estudiantes su influencia en los llamados de la sociedad.
4. Conexiones que trascienden los límites de las disciplinas dejando ver al alumno el mundo de una manera más clara, así como reflexionar sobre otros temas de la experiencia humana.

En sus aportaciones sobre el modelo Barret (ibíd.) enfatiza que para el desarrollo de la interdisciplinariedad el uso de lo que denominan "imaginación curricular" es fundamental, la cual hace referencia a que pese a la rigidez curricular prevaleciente, así como al énfasis en las asignaturas instrumentales es necesario pensar creativamente en las posibilidades para incorporar las artes en el colegio, sin sucumbir al clima de contabilidad, conformidad de lo establecido y presiones externas que prevalece en el contexto escolar.

Por su parte Bresler (2011) identificó en su trabajo tres características importantes para la integración de las artes en el currículo:

1. Ir más allá del conocimiento disciplinar tradicional para reflejar autonomía creativamente y compromiso personal.
2. Ser capaz de escuchar a los demás y colaborar en lo que ella llama zona de práctica transformadora (TZP).
3. Perseverancia en un proceso de aprendizaje experimental de la innovación.

En ambos casos, las autoras evidencian la necesidad de la colaboración docente para la integración del arte como eje interdisciplinar, para lo cual la identificación del conocimiento personal y colectivo, así como del reconocimiento de que el arte es útil para lograr y enriquecer los objetivos académicos son básicos. En concordancia, la experiencia del colegio "Jesús el Nazareno" es a fin estos planteamientos pues demuestra el uso del teatro para promover la inclusión, así como para otros fines pedagógicos como la lectura, la creación literaria, el desarrollo de la imaginación, el trabajo colaborativo, la reflexión y el pensamiento crítico. Develando que otras manifestaciones artísticas pueden integrarse en el currículo con la misma trascendencia y energía, no únicamente desde su posibilidad especializadora sino también desde sus propósitos instrumentales como lo fue en el caso de la inclusión. Asimismo se considera que en el caso del colegio "Jesús el Nazareno" se manifiesta lo que Barret (ibíd) y Bresler (ibíd) encuentran sobre la predisposición positiva del profesorado hacia el uso de las artes, como predisponente para romper el esquema del uso de las artes como responsabilidad exclusiva del profesor especialista.

En el caso de María y Teo, la actividad artística poco se dejó ver en sus descripciones, siendo su preocupación o aspiración más notoria tener una participación en el ámbito musical en la escuela, observándose que cuando así lo hicieron ambos enfatizaron o resaltaron la música como conocimiento para la competencia musical

La música en las realidades del aula y la escuela

En el tiempo de los días que pasé en el colegio "Jesús el Nazareno", así como analizando los relatos de Teo y María, la música no mostraba mucho protagonismo en sus colegios. En el primero, quedaba opacada por el teatro y aunque estaba incluida, no se hacía con especial cuidado pedagógico-musical sino priorizando sus aportes para los fines expresivos y de cambio de estímulo en la transición de la obra teatral, como se evidenció en la representación de la escena en que el flautista misterioso utiliza el sonido mágico de su instrumento para hechizar a los ratones y sacarlos de Hamelín, se esperaría que la pieza musical tuviera como instrumento solista una flauta pico o en su defecto una flauta travesera. Sin embargo, el instrumento solista era la voz humana y en otras escenas una gaita.

Además del teatro, pude advertir la presencia de la música a través de pequeños festivales donde los alumnos bailaban danzas de distintos países, también como música de fondo mientras los alumnos trabajaban principalmente en los talleres de artes. En los grupos de primer ciclo algunos profesores dieron destellos de su uso, como la profesora Lourdes, tutora de Daniel, que dejaba correr los CD de música con canciones sobre contenidos de las asignaturas mientras los alumnos hacían fichas o manualidades. Por inercia los pequeños se aprendían las canciones y cantaban a libertad y con entusiasmo, sin embargo, la profesora no aprovechaba pedagógicamente los aportes de las canciones, tales como integrar un pequeño ritmo, retomar la letra de la canción para reflexionar, o repetir ciertas líneas a capella que fueran las más trascendentes para la lección; o en el caso de Ernesto el tutor de Rosario que utilizaba algunas canciones como una especie de estrategia ritual para tranquilizar a los pequeños cuando entraban del descanso.

Asimismo, pese a que no hubo la oportunidad de observar a ningún estudiante con intenciones de cursar la Mención en Educación Musical en el colegio "Jesús el Nazareno", se tuvo acceso a dos sesiones de primer ciclo de las clases de música a las que asistieron los grupos de Daniel y Bernardo. Las clases de música se impartían en un aula específica, decorada con motivos musicales, saltaba a la vista una pared con tres repisas en donde se resguardaban distintos instrumentos contruidos manualmente –algunos con materiales reciclados–, al igual que se observaban carpetas con fichas que se habían elaborado en clase.

En las sesiones que tuve la oportunidad de estar predominó el canto con movimiento corporal; sin embargo, en la mayoría de las ocasiones la música utilizada en el aula era de calidad comercial, al respecto Lucato (2001) enfatiza que uno de los retos de la época actual es evitar precisamente que los niños se acostumbren desde temprana edad a este tipo de música, ya que después podría

ser más difícil motivar su deseo por apreciar y comprender música más compleja; también se utilizó la fantasía y el juego para enseñar a los niños la notación musical para lo cual la profesora nunca utilizó un libro de texto ni hizo referencia a alguno, pero el uso de fichas de trabajo sí se evidenció. Además de las clases de música y teatro, el papel de la profesora de música era visible en el colegio coordinando ensambles instrumentales con alumnos que se presentaron para algunas actividades específicas de los ciclos.

En el caso de Teo y María, resultaba interesante analizar el actuar pedagógico de ambos estudiantes desde sus predisponentes de formación musical, ya que durante el prácticum I y II no habían tenido ningún tipo de instrucción sobre el uso de la música en la escuela o sobre pedagogía musical debido a que como se muestra en el currículo (ver tabla 4) fue hasta el tercer curso que la asignatura de Educación Musical se impartió en el plan de estudios. En los relatos de sus experiencias con la música durante el prácticum se identificó que a ambos estudiantes se les dio la oportunidad y la confianza de ser responsables de la clase de música, ante el reto Teo y María centraron a priori su atención en aspectos académicos de la música como: el aprendizaje de la notación musical y el dominio de un instrumento musical. Denotando su asombro por igual, cuando descubrieron que los profesores de música de sus colegios se apegaban estrictamente al libro de texto.

Teo no dudó en ponerse al frente del grupo cuando se le dio la oportunidad en ausencia de la profesora de música, en este primer contacto su consternación fue descubrir que los alumnos en su sexto grado de escolaridad no sabían la notación musical básica, develando que si en algo podía contribuir era en eso. El poco tiempo que estuvo al frente le permitió percatarse que era capaz de motivar a los alumnos para aprender al menos tres notas, a partir de incentivar la lectura a primera vista, el desánimo lo abatió cuando sus logros pese a ser reconocidos por la profesora, esta no les dio seguimiento y retomó su estrategia con el libro de texto.

María tampoco dudó enfrentarse al reto, previa a su participación había notado con asombro que la profesora de música usaba aún el libro de primer grado con alumnos de sexto grado –lo que provoca pensar en la formalidad de los propósitos de la asignatura como asignatura de libre configuración–. Ante esta realidad y sin un rumbo o contenidos claros, María se enfrentaba con una pregunta que parece trascendental bajo dichos condicionantes: ¿por dónde empezar? En la descripción del caso de la joven, se evidencia su angustia ante la incertidumbre de percibirse sin ningún referente pedagógico musical para iniciar la enseñanza, ante lo cual reaccionó imitando a la profesora de música y basándose en el libro, pero pronto la contradicción de reproducir esa imagen que rechazaba, la motivó a

buscar ayuda de profesores de música en activo –su hermano y su profesor de banda–.

La experiencia le permitió intuir que a los niños se les engancha a partir de una propuesta musical que perciben divertida, que hay niños que desean manifestar su habilidad y que son estos dos momentos los que le permiten introducir información sobre aspectos más académicos de la música como: la notación musical, el funcionamiento de los instrumentos y su organización de acuerdo a la agrupación musical. Sin embargo, identifiqué que María ni antes ni después, busca orientación en lo establecido por la ley en cuanto a los propósitos, contenidos y competencias musicales mínimas de adquirir en la educación primaria para procurar su cumplimiento, sino que prefirió buscar respuestas en la experiencia de otros profesores para a partir de ello experimentar teniendo como pauta para el desarrollo de la clase la receptividad de los niños.

De este modo, lo que se deja ver es que la música no resalta en el currículo y que por parte de los estudiantes que aspiran a la Mención en Educación Musical no se tiene claro qué priorizar al enfrentarse a una clase de educación musical. Los futuros maestros generalistas tampoco evidenciaron tener una visión de cómo usar la música en el aula, ni tampoco se mostraron con el deber de incorporarla en la enseñanza como parte de la educación integral del infante. Asimismo, la música se muestra como era de esperarse como algo "aparte" fuera de las actividades del aula, como un saber que imparte un profesor especialista y el cual los profesores tutores no demuestran poseer o si lo poseen –como en el caso de Ernesto que pertenecía a un grupo de rock– no lo utilizan en el aula más allá del canto.

Ante esta realidad no podía evitar pensar y retomar el debate imperante sobre: ¿quién debe impartir la música en la escuela?, ¿es únicamente deber del maestro especialista utilizar la música y fomentar su valor en la educación integral del niño? Asimismo, otras preguntas me perseguían mientras observaba y analizaba mis datos, tales como: ¿qué propósitos de la música se deberían priorizar si la realidad es que cada vez hay un tiempo más reducido en la jornada escolar para las clases de música?, ¿es imposible o absurdo considerar que el profesor generalista use la música en el aula con un sentido pedagógico más que estrictamente musical?, ¿es realmente el maestro especialista quien está en posición de salvar la música en la escuela? Estas preguntas se retomarán para la discusión final de esta tesis y en contraste con la perspectiva que aportan los siguientes capítulos, sin embargo, las aportaciones de Vigotski (1996), Barret (2008) y Bresler (2011) son un buen preámbulo para estos planteamientos.

Por último, se destaca que en ninguno de los casos se identificó el uso de música tradicional granadina, más que el himno a Andalucía. Esto se señala más que por un sentido cultural, por la preservación o reproducción de los estilos

propios de la región en el cuestionamiento del papel de la escuela para ello, al respecto Kodály (1964) defendía que la auténtica música folclórica debía ser la base de la expresión musical nacional en todos los niveles de la educación pues viene siendo la lengua materna musical.

3. 7. Referencias

- Aitken, J. L., & Mildon, D. (1991). The dynamics of personal knowledge and teacher education. *Curriculum Inquiry*, 21(2), 141-162.
- Avalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. En J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education*. Singapore: Springer.
- Barrett, J. (2008). The role of professional development in facilitating the practice of arts integration. *Arts & Education Forum* (1 de mayo). Chattanooga, Tennessee.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture (Vol. 4)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bretones, A. (2013). El prácticum de magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educacion*, 24(2), 443-471.
- Bresler, L. (2011). Integrating the arts: Educational entrepreneurship in a school Setting. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 2, 5-17.
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice*. Albany: State University of New York Press.
- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Capra, F. (1983). *The turning point: Science, society and the rising culture*. New York: Bantam Books.
- Collins, S. (2007). Seeing the complexity of the practicum, *Chapter Fo*, 39-49.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools: Early lessons, challenge and promise. En L. Darling-Hammond (Eds.). *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York: Teachers College Press.
- De La Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63(1), 47-61.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. En C. A. McMurry (Eds.). *The third yearbook of the national society for the scientific study of education: Part I*. Chicago: Chicago University Press.
- Elwes, O., Fernández, R. & Rivas, B. (2012). Propuestas para un nuevo modelo de

- prácticum en la Facultad de Educación de Toledo. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 441-457.
- European Commission (2007). *Communication from the commission to the council and the European Parliament. Improving the quality of teacher education*. Brussels: European Commission.
- Frawley, T. (2013). Aesthetic Education: Its place in teacher training. *Art Education*, (Mayo), 22-29.
- Gardner, C. & Williamson, J. (2007). The complexities of learning to teach: Just what is it that i am doing?. En T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education*, 691-710. Netherlands: Springer
- Gore, J. M. (2001). Beyond our differences: a reassembling of what matters in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 124-135.
- Grace, S. & Gravestock, P. (2009). *Inclusión and Diversity. Meeting the needs of all students*. New York: Routledge.
- Gunstone, R., Slattery, M., Baird, J. & Northfield, J. (1993). A case study exploration of development in preservice science teachers. *Science Education*, 77(1), 47-73.
- Gutiérrez, R., Cremades, A. & Perea, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de Educación Primaria. *Espacio Y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-162.
- Hallman, H. L. (2012). Community-based field experiences in teacher education: Possibilities for a pedagogical third space. *Teaching Education*, 23 (3), 241-263.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Kiviniemi, U. (2011). Integrative Pedagogy in Practicum: Meeting the second order paradox of teacher education. En M. Mattsson, T. Eilertsen and D. Rorrison (Eds.), *A Practicum Turn in Teacher Education*, 91-112. Netherlands: Sense Publishers.
- Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 71-82.
- Kodály, Z. (1941/1964). Nyilatkozat a 'Fiatlok' című lapban (Statement in the periodical 'Young People').
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Le Cornu, R. (2010). Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 38 (3), 195-206.
- Le Cornu, R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24 , 1799-1812.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London/New York: Routledge.
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (2016). *International handbook of teacher education*. Singapore: Springer.
- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 7.

- Mazoue, J. (1999) The essentials of effective online instruction. *Campus-wide information systems*, vol. 16, 3, pp. 104–110.
- Myers, C. B. (2002). Can self-study challenge the belief that telling, showing and guided practice constitute adequate teacher education? En J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study*, pp. 130–142. London: RoutledgeFalmer.
- Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33, 123–217.
- Oser, F. K. Baeriswyl, F. J. (2001). Choreografies of teaching: bridging instruction to teaching. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 1031-1065. Washington: AERA.
- Pañellas, M. & Palau, R. (2012). El practicum en los grados en educación infantil y primaria: una aproximación progresiva a la realidad profesional. *Revista de docencia universitaria* 10(1), 369-388.
- Pungur, L. (2007). Mentoring as the key to a successful student teaching practicum: A comparative analysis. En T. Townsend and R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education*, 267-282. Netherlands: Springer.
- Rorrison, D. (2011). Border crossing in practicum research. En M. Mattsson, T. V. Eilertsen & D. Rorrison (Eds.), *A practicum turn in teacher education*, pp. 19-44). Netherlands: Sense Publisher.
- Schön, D. (1983/1995). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sobel, D., French, N. & Filbin, J. (1998). A partnership to promote teacher preparation for inclusive, urban schools: Four voices. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 793–806.
- Shapiro, B. L. (1991). A collaborative approach to help novice science teachers reflect on changes in their construction of the role of science teacher. *The Alberta Journal of Educational Research*, XXXVII(2), 119–132.
- Shapiro, B. L. (1996). A case study of change in elementary student teacher thinking during an independent investigation in science: Learning about the face of science that does not yet know. *Science Education*, 80(5), 535–560.
- Shapiro, B. (2005). From despair to success: A case study of support and transformation in an elementary science practicum. En Steve Alsop (Ed.), *Beyond Cartesian Dualism*, 161-172.
- Shulman, L. S. (2007). Practical wisdom in the service of professional practice. *Educational Researcher*, 36(9), 560–563.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. En P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges*, 73–88. Amsterdam:

Elsevier.

- Universidad de Granada. (2009). *Título: Grado en maestro en educación primaria. Universidad de Granada*. Granada, España: ANECA
- Warner, S. & McGill, I. (1996). *Making sense of experiential learning: Diversity in theory and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Westerhoff, J. (1987). The teacher as pilgrim. En F. S. Bolin & J. F. McConnell (Eds.), *Teacher renewal: Professional issues, personal choices*, 190–201. New York: Teachers College Press.
- White, S. & Forgasz, R. (2016). The practicum: The Place of Experience? En J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education*. Singapore: Springer.
- Zabalza, M.A. (1990). Teoría de las prácticas. La formación práctica de los profesores. *Actas de II Symposium sobre prácticas escolares*, Pontevedra, septiembre, 25-27.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 296–307.
- Zeichner, K. M. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *British Journal of Teacher Education*, 16 (2), 105–132.
- Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 59–64.
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 551–568.

Capítulo 4: El futuro maestro generalista y la música

En este bloque IV vamos a abordar hasta qué punto el plan de estudios actual de la Universidad de Granada (UGR) –elaborado bajo las políticas del Plan Bolonia– prepara y permite al futuro profesor-tutor sin grandes conocimientos musicales y al especialista de educación musical para utilizar la música en el aula de Primaria, en razón de los tantos beneficios que tiene para los niños en etapa escolar: su valor artístico y estético intrínseco (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013), su aporte para el desarrollo cognitivo (Hallam, 2010; Reyes, 2011; Schellenberg, 2004), el desarrollo del pensamiento lógico-matemático (Vaughn, 2000), la promoción de la creatividad, la mejora de las competencias lingüísticas (Cabedo & Díaz, 2015), entre muchos más que hacen de la música y el arte en general una herramienta educativa de primer orden para la educación escolar de régimen ordinario

Cada día se defienden más los aportes de la competencia musical del profesor generalista. Por ejemplo, Mills (1989) expone que si estos profesores utilizaran la música en el aula e incluso si fueran quienes la enseñaran se contribuiría a eliminar el prejuicio de la música como un "don especial", idea con la cual Seddon & Biasutti (2008) coinciden, agregando que los profesores generalistas con competencia musical son los que están en posición de romper desde edades más tempranas el "ciclo de bajas expectativas" para personas presuntamente sin talento musical, planteamiento con el que algunos autores se muestran de acuerdo, siempre y cuando se planifique un currículo apropiado para la formación musical del maestro generalista (Aróstegui, 2006; Russell-Bowie (2009); Vries, 2013).

Países como Australia e Inglaterra han retomado la importancia de esta competencia musical de los profesores generalistas. Australia, ha acertado en la utilidad de un asesor especialista para fortalecer la confianza musical de los profesores, principalmente en: ayudarlos a planear e insertar actividades musicales, acompañarlos en actividades de mayor dificultad y darles

retroalimentación de las actividades implementadas (De Vries, 2013). Igualmente, Beauchamp (2010) valora positivamente que Inglaterra desarrolle los cursos de entrenamiento del profesorado no especialista haciendo énfasis en el dominio integral y no unitario de elementos musicales básicos como: duración, ritmo, tono, silencio, timbre, textura, dinámica y estructura.

Otra propuesta que valora la contribución musical del maestro generalista es la de Bresler (1996), la cual se desarrolla a partir de cuatro modelos en la aplicación práctica de la música dentro del currículo:

1. Como vehículo de integración en la comunidad, centrado por tanto en la reproducción de los valores de su entorno.
2. Como elemento de apoyo a otras asignaturas, comprometiéndose así de algún modo con los que fracasan en la orientación al uso del sistema escolar.
3. Orientado a la autoexpresión, con lo que tiene de terapéutico y de exteriorización de sentimientos y afectos.
4. Centrado en el conocimiento específico de lo que es el arte y sus destrezas, en relación con las nociones de percepción, conceptualización y de inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Finalmente recordar la filosofía praxial de la educación musical propuesta por Elliot (1995), en la que se aboga por el desarrollo de la musicalidad de los profesores a través de acciones críticamente reflexivas en torno a la apreciación de la riqueza de la música. Planteando que los objetivos de su formación deben garantizar el desarrollo de oyentes críticamente reflexivos y aficionados musicales que posean la comprensión y la motivación para dar a la música un lugar importante en sus vidas y en las de otras personas.

Pese a estas expectativas positivas en la competencia musical del maestro generalista, se ha evidenciado que una de las principales causas por las que no se utiliza la música en el aula es primordialmente por la falta de confianza en sus habilidades y competencias musicales (Jeanneret, 1997; Mills, 1989, 1996; Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006), entre otros como la falta de formación aun teniendo interés en la materia, la falta de recursos didácticos y el tiempo o prioridad para implementar un programa a partir de la formación musical (Mills, 1989; Russell-Bowie, 1997; Van Niekirk, 1997; Álvarez, et al., 2016).

En suma, este artículo surge ante el valor que puede representar para la educación que el profesor generalista esté habilitado musicalmente para emplear la música en su enseñanza, de tal forma que se reivindique como un aliado del profesor especialista en educación musical y al mismo tiempo como una figura que en diversas circunstancias puede ser un apoyo y magnificar los alcances educativos

de la escuela. Así, en el contexto de la UGR, ante las políticas educativas basadas en el Plan Bolonia y ante el perfil docente que demanda la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006 en aquel momento vigente, el maestro generalista se supone que ha de adquirir las competencias musicales para incorporar la música en su enseñanza en una única asignatura semestral denominada Educación Musical del actual plan de estudios, razón por la cual el presente bloque de la tesis pone énfasis en su valoración para cumplir esta función.

4. 1. La asignatura de Educación Musical

Se implementó en el segundo semestre del tercer curso del Grado en Educación Primaria, dando inicio forzoso en la tercera semana del mes de abril de 2013 como consecuencia de la estructura que se dispuso para el Prácticum II: del día 20 de febrero hasta el 5 de abril. Esta estructura supuso que los contenidos se desarrollaran en un tiempo de 10 semanas, sin restar los días festivos, lo que se convirtió en una dificultad palpable para profesores y alumnos, como describe el profesor Vidal:

Por ser el primer año de implementación, ha tenido un pequeño desfase de tipo horario y es que la asignatura empezó a finales de abril, y claro, pues ha sido mucho contenido en muy poco tiempo. Para el curso que viene, parece ser que esa es una de las mejoras, que van a ampliar su duración porque en dos meses... aunque han sido dos meses intensos, pero siguen siendo dos meses, es muy poco tiempo para asimilar la importancia de la asignatura. Ha sido deficiente para mí en concreto, ha sido un “handicap”, porque al concentrarla en dos meses me ha supuesto un esfuerzo teórico-práctico que además me ha coincidido con algún día con huelgas, festivos, etc. con lo que claro, me ha faltado profundizar en algunos textos. Digamos que se ha dado todo, pero no con la profundización que a mí me hubiese gustado.

Aproximadamente casi todos los profesores tuvieron un tiempo real de ocho semanas para impartir la asignatura, como consecuencia de las huelgas y días festivos acaecidos, un factor clave a considerar en las categorías de análisis que posteriormente se abordarán.

El tiempo de la asignatura es un punto de partida importante para a continuación describir la participación de los cinco estudiantes en la clase de Educación Musical en dos momentos de relevancia:

1. La introducción a la asignatura. Se engloba las generalidades del modelo de enseñanza utilizado por el profesor, sus prioridades curriculares ante las limitantes del tiempo, las interacciones del alumno observado y los aspectos específicos del caso.
2. La evaluación. Se describen los criterios de evaluación utilizados por el profesor, sus valoraciones y el posicionamiento de los alumnos ante el proceso.

Estos dos momentos pretenden dar al lector un panorama del contexto y devenires en la primera implementación de la asignatura de Educación Musical. La asignatura tiene como competencias relacionadas las siguientes, según consta en la guía docente:

- Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde artes.
- Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.
- Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes a los estudiantes.

Las competencias expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en los resultados, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida (Tudela, 2003). Representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades las cuales serán formadas y evaluadas en diversas unidades de distintas etapas del programa de formación (Tuning Project, 2008).

Derivado de estas competencias en la guía docente se establecen como resultados esperables de la enseñanza de la asignatura los siguientes objetivos:

- Conocer las bases y principios psicopedagógicos y metodológicos de la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria.

- Sensibilizar al alumnado del Grado ante la importancia de la Educación Musical como medio para el desarrollo integral del niño y de la niña.
- Conocer y analizar el currículo de Educación Musical para la etapa Primaria y establecer relaciones interdisciplinares con otras áreas.
- Conocer los diferentes bloques de contenidos del Área de Educación Musical y las estrategias metodológicas para su desarrollo en el aula de Educación Primaria.
- Elaborar propuestas didácticas musicales para el aula de Educación Primaria.
- Realizar una aproximación hacia la investigación en el ámbito de la Educación Musical como herramienta de evaluación y reflexión del profesorado.
- Conocer las relaciones que se establecen entre la música, la cultura y la escuela en la sociedad actual.

Finalmente, estos aspectos que enmarcan la asignatura de Educación Musical, se concretan en un temario teórico y otro práctico, en función de la distribución horaria, dividida en: la clase teórica y el seminario (correspondiente a la parte práctica).

Tabla 13. Contenidos teóricos y prácticos de la asignatura de Educación Musical.

Temario teórico	Temario práctico
Tema 1: La música como lenguaje. La percepción y la expresión musical. Características del sonido. Elementos del lenguaje musical.	Tema 1: La percepción auditiva. Discriminación de parámetros sonoros y elementos musicales. Audición y análisis de obras musicales. Representación gráfica de la música: musicogramas y partituras analógicas. Introducción a la lectoescritura. Selección de actividades y recursos para la audición musical activa.
Tema 2: Fundamentos psicopedagógicos de la Educación Musical. Valor formativo de la Educación Musical. Desarrollo evolutivo de las habilidades musicales en Educación Primaria.	Tema 2: Educación rítmica y movimiento. Ejercicios para el desarrollo del sentido rítmico a través del movimiento en el espacio, el cuerpo y el ritmo. La danza en la escuela: Coreografías básicas. Selección de actividades y recursos para la educación rítmica y el movimiento.
Tema 3: La música en el currículum de Educación Primaria. Marco legislativo.	Tema 3: Educación vocal y canto. Desarrollo de la voz como instrumento

Estructura del currículum: competencias, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, evaluación, atención a la diversidad. Aproximación interdisciplinar a la planificación en Educación Musical.	de expresión musical. La canción como elemento expresivo. Selección de actividades y recursos para la educación vocal.
Tema 4: La investigación en Educación Musical. Relación entre teoría y práctica docentes. La evaluación como proceso de investigación en el aula. El docente como investigador. Estrategias de evaluación e investigación en el aula de Educación Musical.	Tema 4: Expresión instrumental. Los instrumentos en Educación Primaria: el cuerpo como instrumento sonoro, objetos sonoros e instrumentos de construcción propia, instrumentos escolares. Metodología de la expresión instrumental. Selección de actividades y recursos para la expresión instrumental.
Tema 5: Educación Musical: escuela, cultura y sociedad. Concepción social de la Educación Musical. Música y medios de comunicación. Música y Tecnologías de la Información y la Comunicación.	Tema 5: Intervención didáctica en el aula. Diseño de actividades musicales en el aula de Educación Primaria. Elaboración de recursos interdisciplinares y de atención a la diversidad desde la Educación Musical.
Tema 6: Improvisación y creatividad. Nociones básicas sobre la improvisación y la creatividad en Educación musical, como recurso para la Educación Primaria.	Tema 6: Creación e improvisación. Diseño de canciones, instrumentaciones, coreografías como recurso para la Educación Primaria.

En la semana se preveían dos horas dedicadas a la teoría y dos al seminario, pero debido a la cantidad de alumnos los profesores dividían al grupo en dos subgrupos para efectividad de los seminarios. A cada subgrupo le correspondía una hora semanal de práctica, implicando que semanalmente cada alumno en vez de cuatro horas de música tuviera tres. A continuación se presentan los principales resultados de los cinco subcasos, organizados en función del grupo y de dos principales aspectos: la dinámica de la clase (teórica y práctica) y su retroalimentación (de los contenidos y de su implementación).

4. 2. Rosario en la clase del profesor Cáceres

Vino a estudiar a la UA desde Castilla La Mancha por el deseo de cambiar de ambiente. En las clases se mostraba como una chica reservada, siendo que su profesor la describió como una alumna de la media, lo que para él representaba un alumno que no destaca pero que cumplía con los requisitos básicos para aprobar la materia. Su grupo de amigos se mostraba estable para todas las actividades académicas y generalmente se sentaban uno continuo del otro. Entre ellos solían hablar sobre diversos temas, así como hacer bromas en alusión a la clase y el profesor –Rosario tuvo que aguantarse las risas en varias ocasiones para no llamar la atención–.

Musicalmente Rosario recuerda sus clases de música en la escuela como un "desastre", siendo la participación en un coro su contacto más cercano a la música antes del Grado. De este modo, sus intereses académicos distaban mucho del ámbito musical, teniendo muy claro que iba a solicitar la Mención en Educación Especial.

Dinámica de la clase

A continuación describo una de las clases del seminario que tomé del diario de observación, en la cual considero se refleja en su generalidad la dinámica y la participación de Rosario en ella.

Nota de clase del 7 de mayo de 2013

Llego junto con Rosario al aula a las 8.35 p.m, como es habitual ella se sienta en la primera fila junto con sus compañeros de equipo. La clase de hoy corresponde a un seminario y solo asistirá la mitad de la clase. Aún hay pocos alumnos, aproximadamente unos 10. Poco a poco van llegando. La profesora se encuentra en el aula pero está de espaldas prendiendo el ordenador y el equipo de audio. Algunos de los alumnos que ya se han acomodado en las sillas tienen la partitura de la pieza que hoy van a practicar sobre el pupitre.

A los 15 minutos la profesora se dirige al aula para pasar lista. Mientras tanto

se puede observar proyectado en el pizarrón la partitura de la pieza titulada "Tula Baba". Al momento han llegado alrededor de unos 25 alumnos. Al terminar de pasar lista, la profesora pide que se levanten porque van a calentar "Ustedes que son deportistas sabrán que no se puede empezar a hacer ejercicio si no se ha calentado". Los alumnos van formándose en una línea frente a la profesora. El calentamiento inicia con unos ejercicios de respiración, los alumnos obedecen a las indicaciones aunque se escuchan risas contenidas, Rosario es una de ellas, se sonroja y se aguanta la risa.

Luego la profesora saca una guitarra y empieza a afinarla. Con la frase que conforma el título de la pieza va haciendo ejercicios sencillos de vocalización, cuya entonación refuerza con la guitarra. Cuando terminan los ejercicios hace observaciones técnicas respecto a la postura de la boca y la impostación de la voz.

La profesora indica que lo siguiente es repasar la letra de la canción, observando que al estar en Zulú, una lengua africana, la pronunciación de la letra puede ser confusa. Antes de iniciar, se dirige a la partitura que esta proyectada y pregunta:

-¿Saben cuántos tiempos tiene?

-Cuatro -responde una alumna-.

-Alguien sabe ¿cómo se marcaría esto?

Rosario con voz muy baja y sin que la profesora la logre escuchar dice "arriba, así (dirigiendo la mano hacia la derecha) abajo y arriba", la profesora como no percibe su participación ni otra respuesta, explica y pone el ejemplo de la caja de cartón, señalando que cada lado es un tiempo. Muestra la marca.

La profesora explica el concepto de la anacrusa. Posteriormente cuenta para que inicien el solfeo (en este caso rítmica y letra) de la partitura. Los alumnos no muestran que se les dificulte la rítmica (corcheas, negras y silencios de negra) sino la pronunciación de la letra. Después del primer intento hace que repitan la letra con ella, repasando las frases más difíciles. La profesora exagera la pronunciación a la par que hace gestos con la cara para que la sigan, pero esto parece causarles gracia a los estudiantes que nuevamente contienen la risa.

Después de ello la profesora les indica que practicarán la entonación de la pieza siguiendo un audio, en la primera audición solo hacen la lectura y escuchan. En la segunda vuelta lo cantan entre todos, tratando de seguir la pista, pero la mayoría de los alumnos se pierde porque la pista tiene otra estructura a la de la partitura. Ante esto los estudiantes le comentan:

-Profesora, yo no entiendo cuándo paso a la segunda línea.

-No, es que son dos voces, a la de *alto* no le hagan caso, ahora solo estamos

cantando la correspondiente a la soprano.

–Sí, sí por eso ¡pero no entiendo a dónde brinca!.

La profesora explica como es la estructura de la pieza y lo vuelven a intentar, pero aun parece haber dudas.

–¡Es que yo no me entero! Profesora ¿no había una partitura más apegada a lo que tenemos? ¡Es que yo no me entero!.

La profesora trata de calmarlo: –Era la única versión en partitura, pero que esto es solo para que entonen, ya cuando lo haga yo con la guitarra lo entenderán. Vamos por grupos.

Entonces se levanta el grupo de Rosario, para ese entonces uno de sus compañeros ha sacado su computadora para poder leer la partitura. La profesora saca nuevamente la guitarra y realiza una pequeña introducción, les indica la entrada y ellos empiezan a cantar, cuando han pasado cuatro compases, la profesora dice “no está tan mal”, pero al final de la partitura se pierden un poco y con tropiezos la han terminado. En ese momento un compañero del otro grupo se acerca a la profesora y le pide a Cáceres que le explique la partitura. Después que le ha explicado la casilla y la barra de repetición, el compañero se muestra conforme, los compañeros de Rosario le llaman y le dicen “ven, ven explícanos cómo va” todos se reúnen entorno a él y les explica, parecen ahora comprender y una de las chicas señala “¡apúntalo! para que no se nos olvide” luego se vuelven a incorporar a sus lugares y cuando pensaban que iban a repetir la canción, la profesora pide al grupo del otro extremo que se levanten para entonar.

En este grupo, un chico ha traído un banjo y Cáceres le pide que intente sacar el acompañamiento, prueba un poco hasta que busca el tono con la ayuda de la profesora, cuando parece que el chico lo tiene, saca un pandero para que ella haga el ritmo. Da la entrada e inicia con el ritmo de la percusión, pero el coro y el banjo se tienden a descuadrar, en un esfuerzo por mantenerse unidos (coro y banjo) Cáceres va haciendo un retardando y va marcando con más énfasis los tiempos fuertes del compás para intentar mantener la pulsación, finalmente, la profesora deja el pandero y agarra su guitarra para apoyar la armonía del banjo.

Después de esta práctica, el grupo le solicita nuevamente que explique la estructura de la partitura, la profesora ahora explica con base a la articulación de las palabras porque se ha percatado que los alumnos se comen tiempos al no articular bien.

Rosario hasta este momento, prácticamente ha estado escuchando y siguiendo la canción pero no parece esforzarse por cantar, cuando lo hace se sonroja porque la pronunciación le cuesta, por momentos calla, hasta que se vuelve a unir. Ahora pide a uno de sus compañeros de grupo que le explique cómo son las repeticiones, pese a que la profesora lo esta explicando.

Los alumnos cantan en su mayoría de manera rudimentaria, después de varias repeticiones finalmente han logrado entonar adecuadamente, pronunciar la letra y comprender la estructura de la pieza. Cantan más fuerte, sintiéndose a la vez una sensación de mayor energía. Rosario, no cambia mucho su desenvolvimiento, apenas gesticula aunque por momentos sonrío.

Cáceres comenta que la pieza es muy moldeable y la pueden encontrar en muchas versiones y de manera espontánea ha empezado a tocar un ritmo más rápido, algunos chicos enseguida se han unido a cantar pero la profesora no prolonga el ejemplo.

Para terminar con esta práctica Cáceres solicita a dos estudiantes para que ayuden a tocar los cascabeles y las claves, a los voluntarios les muestra el ritmo que deben hacer, mientras esto ocurre se hace un poco de jaleo. Cuando los voluntarios han repasado y están listos interpretan nuevamente la pieza. En la siguiente vuelta, la profesora explica a los voluntarios como alternar ambos instrumentos en una estructura de A-B-A-B, siendo la idea que en un compás haga el ritmo los cascabeles y en el otro las claves. Ensayo únicamente con los voluntarios esta alternancia, mientras el resto de los compañeros observa en silencio, cuando terminan, les aplauden. También sugiere que para el final de la pieza haya una alternancia entre los dos grupos que participan a modo de contestación. Lo practican. Durante la práctica identifiqué que la voz de los varones es la que se escucha más.

Finalmente realizan una ejecución incorporando todos los elementos nuevos, la cual ejecutan adecuadamente. Al término, los alumnos comienzan a platicar y la profesora se avoca en su computadora.

De pronto, se escucha una pieza clásica que acapara el sonido y la escucha de los alumnos quienes han reaccionado guardando silencio. Al terminar la introducción, la profesora detiene el audio y dice:

–Vale, hemos cambiado de cultura, de siglo, de todo, en esta canción hay muchos objetivos. Dentro de los temas les dije que había que incluir la música clásica, este es el tema de la "Pequeña serenata nocturna de Mozart" en el libro se ha introducido el tema con la flauta, así que si tocáis, lo podrán sacar porque es muy fácil. En el libro se encuentra un cuento, el cual pueden leer para introducir ¿les parece si lo hacemos rápidamente? –los estudiantes asienten y sacan su libro para buscar la lectura correspondiente. Rosario ha traído el suyo y sigue la instrucción–.

Cuando la mayoría tiene el libro en la lectura correspondiente, la profesora les observa que el cuento tiene la función de hacer que los niños se emocionen y señala a un alumno para que inicie la lectura. Cuando el joven termina de leer le señala "sí, esta bien leído, pero tenemos que conseguir que sea un buen cuento" ella empieza hacer señalizaciones de cómo mejorar la lectura para los niños: establecer constante contacto visual con ellos, cuidar la entonación y énfasis en las frases, los cambios de voz dependiendo del personaje, la lectura pausada. Y da un mensaje especial "todos los elementos musicales están en la

voz, tengo altura, volumen, ritmo” a la par de estas palabras hace representaciones con la voz, ejemplificando cómo pueden utilizar estos elementos. Luego pide que otros estudiantes continúen la lectura y va corrigiendo estos elementos.

Faltan pocos minutos para que termine la clase, ante lo cual pide que se levanten y canten el tema principal con la letra que se sugiere en su libro:

Suena por el bosque es el gnomo azul
bajito ya llega, puedes oírlo tú.
Ya no llora el árbol que también cantó.
La flauta toca y ríe tipititá tipitipitó.



Para finalizar Cáceres sugiere a los alumnos, que es necesario que escuchen la versión de la flauta para respetar la notación musical. También señala que uno de los beneficios de la actividad es que los alumnos con la historia y la canción, pueden interiorizar el tema principal de la serenata nocturna y posteriormente identificarlo fácilmente.

Cáceres termina la sesión diciendo a los alumnos que para la próxima sesión deben llevar aprendidas de memoria, las dos piezas que trabajaron en la clase. Los alumnos ante la indicación de la memorización se quejan un poco, pero Cáceres les argumenta que es algo muy fácil y que cualquiera puede aprenderse tipitipitá, tipitipitó. Los alumnos cesan. Rosario, escucha y se muestra muy reservada en sus expresiones.

En las sesiones de las clases teóricas la profesora solía primero pasar lista e inmediatamente explicar la actividad que realizarían, la cual consistía generalmente en ver un video o leer algún material específico para después solicitar la agrupación de los estudiantes por grupos de aproximadamente siete alumnos, donde debían discutir y responder unas preguntas que proyectaba en la pizarra. El tiempo dado generalmente eran 15 minutos.

El grupo de Rosario hacía caso a las indicaciones, en sus discusiones parecían conformarse con la primera reflexión que resultase aceptable. Rosario raramente dio una aportación, pero generalmente era quien escribía la respuesta final, mientras que sus compañeros empezaban a platicar sobre otros temas.

Las aportaciones en la clase no eran libres, Cáceres escogía al participante con base en la lista de asistencia, quién leía la respuesta concertada en su grupo de trabajo, a partir de la cual Cáceres daba largas retroalimentaciones que no favorecían un diálogo más espontáneo con los alumnos. A finales de mayo Cáceres tenía programada la visita de una profesora extranjera de habla inglesa a la clase, que versó sobre el postcolonialismo, durante esta sesión Cáceres fungió como traductora, siguiendo la estructura habitual de la clase, sin embargo, los diferentes niveles de inglés entre los estudiantes fueron una limitante para establecer la dinámica de preguntas y respuestas.

De este modo, respecto a los contenidos teóricos, se desarrollaron fundamentalmente tres temas: música educativa, música y sociedad, y postcolonialismo. Cáceres decidió darle prioridad al tema de la importancia de la música para la educación sobre el lenguaje musical, el cual desde su perspectiva deberían conocerlo porque esta en los programas de la primaria, el que lleguen a la Facultad con o sin ese antecedente musical considera no es su responsabilidad. Bajo este condicionante y el tiempo para el desarrollo de la asignatura, el lenguaje musical era un contenido del cual se podía prescindir.

La profesora en su entrevista comentó que aunque existía una guía docente que supuestamente se había hecho de manera consensuada, bajo la libertad de cátedra cada quien tenía derecho hacer sus modificaciones. En esta ocasión, también considerando el tiempo disponible para el desarrollo de la asignatura.

Cáceres no había realizado docencia en la primaria pero había desarrollado proyectos con distintas editoriales dirigidos a los profesores de educación primaria, dándole la oportunidad de implementar estrategias para la utilización de la música en la escuela y a la par estar en contacto con los profesores sobre sus resultados en el aula. Con esta referencia y la docencia realizada en distintas universidades, decidió darle prioridad al canto, sin tener en ningún momento duda de ello, ya que considera que “la voz es el primer instrumento del docente, un recurso que deben utilizar aunque no sean especialistas de música”. Sin embargo, observó “es recurrente encontrar que para muchos de ellos es la primera vez que realizan una práctica coral, como consecuencia de la inexistencia de una cultura musical en la escuela”.

Así, las clases de Cáceres se basaron principalmente en el canto, cuyo repertorio emanó de los éxitos de las canciones dentro del aula en los proyectos en que había participado. Selección que basó en cuatro criterios: el ciclo escolar, el género musical tradicional de la región, el género clásico y canciones con un contenido de lenguaje musical. En esta ocasión también incorporó una canción tradicional africana con la intención que los alumnos consideren géneros tradicionales de otros países.

Retroalimentación

Para este curso escolar el desempeño, la participación y asistencia a las clases daba derecho a los alumnos a un seis con cinco de la calificación total. La asistencia era pasada para llevar este control y para reconocer visualmente a los alumnos. De acuerdo a la nota alcanzada en la calificación presencial, los alumnos que desearán aumentar nota podían optar voluntariamente por un examen teórico o práctico, incluso ambos. El criterio consistía en que se aumentarían a la nota presencial los puntos obtenidos sobre un puntaje de siete, si el resultado era menor que siete, los puntos serían restados.

La profesora publicó una lista con el nombre de los alumnos. En una columna continua valoraba si el alumno podría o no presentarse al examen práctico. Un alumno con una "P" tenía el derecho de presentarse, uno con "NoP" no podía presentarse, pero en el examen teórico podría responder una pregunta optativa para aumentar el puntaje. En el caso de no haber ningún código era porque la valorización de la habilidad del alumno para el canto no era clara para Cáceres. Finalmente el alumno que tuviera una C debía obligatoriamente presentarse a alguno de los dos exámenes opcionales, porque no tenía el 80% de asistencia mínima requerida, por tanto su nota presencial estaba condicionada a una segunda valoración.

Los criterios de evaluación fueron comunicados a los alumnos oportunamente en el tablón de docencia a través de un documento que detallaba puntualmente: los criterios de evaluación, los contenidos o prácticas a evaluar, los cuatro capítulos de su libro específicos para hacer el examen teórico y las consecuencias de cada evaluación.

Al término del curso escolar Cáceres reflexiona que los criterios de asistencia y evaluación establecidos tuvieron como consecuencia que asistan a clase estudiantes que no estaba realmente interesados en aprender, pero que querían la calificación a base de ir a "pasear la carpeta" como ella define a los alumnos que no tienen vocación para el magisterio pero que ingresan para obtener un título universitario. El siguiente año, ha decidido cambiar la dinámica, ofreciendo al alumnado que solo esté interesado en aprobar se presente únicamente al examen final. De esa manera, espera reducir el porcentaje de asistencia a los estudiantes que realmente tengan vocación o deseos de aprender, posibilitando que pueda desarrollar actividades más colaborativas y dinámicas.

Cáceres se sintió motivada con el grupo, valora como su logro el despertar

la inquietud por trabajar la música en el aula y el promover la experiencia del canto, resultados que le fueron gratificantes. Considera que para el siguiente curso sus prioridades serán las mismas.

Rosario sacó un seis con cuatro en la nota presencial y no obtuvo una sugerencia para presentarse al examen práctico. Le pareció adecuado que la profesora señalara a los alumnos que tenían posibilidades de presentarse, pero no estuvo de acuerdo que los que se presentaran a la prueba teórica, tengan el riesgo de bajar la nota, observando que “todos pueden tener un mal día, aún cuando se sepan todo el libro”.

Con sus compañeros, Rosario solía comentar que la clase de música era la que más les gustaba de las tres asignaturas que llevaban en el semestre. Agradecía que la profesora pareciera preocuparse por romper el hielo con sus comentarios con gracia y su expresión corporal amigable, relajada y entusiasta. Aspectos que contrastaban con la personalidad de los otros profesores del semestre.

El repertorio de canto fue interesante para Rosario, pero desmerece que no se haya podido revisar en su mayoría y que la profesora no haya hecho énfasis en los aspectos pedagógicos de cada una, tales como el grado educativo en la que se podía emplear, los momentos de la clase en que se podía desarrollar u otras estrategias pedagógicas que pudieran conectarse. Asimismo, considera hizo falta incorporar otros contenidos relacionados con la evaluación a través de la música, la utilización de instrumentos en el aula y actividades lúdicas utilizando la música, sin limitarse únicamente al canto. No considera que la asignatura le haya dado las herramientas para elaborar una unidad didáctica de contenidos. En la parte teórica considera que Cáceres debió centrarse en explicar cómo enseñar contenidos de música, tales como el lenguaje musical, una de las temas básicas que se les solicitará enseñar.

Finalmente, observar que cuando caminaba con Rosario al terminar la clase e incluso en su entrevista, solía repetir un cuestionamiento que se quedaba sin contestar: faltó explicar el ¿por qué? porque a mí me parece muy bien que tu me enseñes una cosa pero explícame ¿por qué? y luego ¿para qué me va a servir?

4. 3. Daniel en la clase de profesor Vidal

El primer comentario que me ha hecho el profesor de Daniel es que es un buen alumno y que antes de que yo le comentara que iba a observarlo ya se fijó en él por su desempeño en una actividad que consistía en presentar un cuento musical, participación que le llamó la atención cuando se percató de que el cuento había sido creado y publicado por Daniel, y cuyo montaje musical había sido excelente, según enfatizó el profesor. Además señaló que había tenido una participación general positiva en clase.

Daniel era un estudiante responsable, parecía gustarle mucho que sus trabajos tuvieran la calidad que el mismo esperaba, en ocasiones lo observé llevarse a casa ejercicios que elaboraban en clase para transcribirlos con una mejor presentación aún cuando no fuera necesario para criterios del profesor. Su asistencia a clase fue continua, solía participar con buena actitud en las actividades, aunque en ocasiones, cuando las actividades implicaban un lenguaje musical solía trabarse y por momentos se detenía y mostraba una actitud de vergüenza.

Sus compañeras de grupo junto con él solían hablar en voz baja en clase, no siempre guardaban silencio mientras el profesor hablaba o se desarrollaban las actividades, pero tampoco llamaban la atención o interferían con la dinámica de la clase.

Daniel, en el momento de la entrevista, se sentía confundido sobre escoger la Mención en Educación Especial o la Mención en Lengua Extranjera (inglés), ya que al tener acreditado el B2, le concedía una ventaja en la titulación.

Dinámica de la clase

La siguiente descripción de la clase corresponde a una clase teórica, seleccionada porque considero refleja la esencia del hacer en la clase y la participación de Daniel en ella.

Nota de clase del 21 de mayo de 2013

Antes de empezar la clase el profesor se encuentra encendiendo el equipo. Pocos minutos después que hemos tomado asiento, se dirige al grupo que aún murmura: “vamos a continuar con la clase que vimos la vez pasada sobre las grafías musicales y sobre cómo los niños podrían empezar a hacer música y escribirla”. Los alumnos han guardado completo silencio y escuchan atentamente al profesor.

Por momentos, recuerda el trabajo que se realizó en la clase pasada sobre una práctica en la que los alumnos tuvieron que crear sus grafías. Poco a poco, el profesor, introduce el tema de la clase como una continuación: “las grafías anteriores eran un código que era individual, un código que pertenecía al grupo pero no tenía porque identificarlo otros miembros de otros grupos, era un código propio. Ahora estamos buscando todo lo contrario, estamos buscando que ese código se generalice, se estandarice, de tal forma que pueda ser legible para todos los demás. Ante esa necesidad surge lo que es la grafía convencional”.

El profesor detalla que las grafías convencionales implican los símbolos del lenguaje musical. Para su aprendizaje sugiere a los estudiantes tomar en cuenta una serie de metodologías de la primera mitad del siglo XX, las cuales parten de la vivenciación. Da un ejemplo, que consiste en utilizar la rítmica de las palabras para explicar la notación musical, recuerda también una práctica que hicieron en el seminario donde tenían que percutir con el cuerpo su nombre metiéndolo en una, dos o tres pulsaciones: “se trataría de concienciar a los alumnos que los nombres, las palabras están formadas por sílabas, por golpes de voz y que esos golpes de voz pueden someterse a una medida, a un tiempo, la dinámica sería muy similar a lo que hicimos”, puntualiza el profesor. El profesor tiene proyectado en la pizarra unos ejercicios con esta metodología, que según entiendo también han realizado la sesión pasada.

Sugiere a los alumnos hacer una variante que consiste en que el dirá la figura musical y ellos harán la palabra que corresponda. Pide que marquen el tempo, luego dice que dejen de marcarlo y sientan interiormente la pulsación. Entonces dice: “blanca”, y los alumnos responden en tempo con la palabra “ven” subdividida para la cuenta de dos tiempos en: “ve-en” en 2 tiempos, el ejercicio continua diciendo otros valores como: negra “voy”, corchea “co-rre”, semicorchea “ra-pi-di-to”. Los alumnos lo realizan sin tropezones. El profesor solicita que ahora hagan el ejercicio pero con las sílabas Ta (negra), ti-ti (corchea), ti-ki-ti-ki (semicorchea). El profesor señala que antes de empezar con la escritura de las figuras musicales, estaría bien empezar con este ejercicio para que los niños tomen conciencia de los valores pensando en la pulsación.

El profesor pide ahora que ejecuten uno de los ejercicios que ha escrito en la pizarra, los cuales señala que se llaman *ritmogramas* porque no tienen altura.

La primera vez lo solfea él solo, con las sílabas anteriores. Posteriormente, el profesor, se detiene en el signo de silencio de negra para preguntar a los alumnos si lo reconocen, algunos dan respuesta y empiezan muy lentamente a solfearla. Después les señala que a continuación utilizarán la letra de una canción muy famosa:

Los alumnos reconocen inmediatamente la letra porque enseguida la empiezan a parafrasear. El profesor solfea el ritmo de la canción, aunque no todos están haciendo el silencio. Daniel permanece discreto en su asiento, sus compañeras de grupo suelen hablar o cuestionar en voz baja, mientras él, se ríe de ellas.

Ratón, que te pillá el gato Popular



Ra - tón, que te pi - lla el ga - to, ra - tón, que te va a pi - llar.
Si no te pi - lla es - ta no - che, ma - ña - na te pi - lla - rá.

La letra no la escribe en el ritmograma. Pide que lo intenten todos juntos. La primera vez no sale, se ha descuadrado y se escucha a la compañera de Daniel decir: “¡pero no lo hacemos bien!”. El profesor no explica por qué lo hacen mal, solo solicita: “venga, vamos a hacerlo a tiempo, un poco más rápido”. La misma chica dice: “¡uff, qué rápido!”, pero esto funciona y el solfeo sale. A la par que hacen la lectura musical con un chasquido de dedos el profesor les ha indicado que marquen el pulso. Lo repiten dos veces más.

Ahora el profesor pide que marquen el tiempo del compás señalando: “¿Os acordáis cuando veíamos los compases? Dijimos que el de dos era abajo, arriba (a la par que muestra los movimientos de la mano), el de tres sería abajo, derecha, arriba; y el de cuatro abajo, izquierda, derecha y arriba. Vamos a practicar el de tres. Un, dos, tres. Ahora más rápido”. Sin dejar de marcar indica: “vamos hacerlo con la partitura”, da la entrada y los alumnos le siguen. Lo repiten dos veces. El profesor no menciona nada sobre la anacrusa, ni los alumnos preguntan al respecto.

Daniel participa tímidamente en las actividades, parece que le causa un poco de vergüenza.

Al terminar, el profesor señala que ellos pueden experimentar utilizando otras palabras: pájaro, música, plátano, además de que podrían combinar eso con las graffías no convencionales. Para ello el profesor pide que retomen un ejemplo de las graffías no convencionales, los alumnos tienen que hacer la lectura de la graffía con la expresión *¡ah!* Los alumnos participan, pero el efecto sonoro que se produce les causa gracia y algunos no pueden contener la risa.

El profesor retoma el texto del artículo y se va hasta una página que muestra una tabla donde se ven varias posiciones de manos, explica que el método se

llama fononimia, y consiste en una serie de símbolos que se hacen con la mano derecha, que van a indicar las diferentes alturas de los sonidos. Detalla que fue creada en el siglo XIX por Hurley, adaptada de la Edad Media y posteriormente transformada por Kodály, convirtiéndose en un sistema internacional. Muestra a los alumnos cómo funciona y ellos van imitando. El profesor canta cada una de las notas a la par que hace los signos que están dibujados en el material. Vuelve a hacer énfasis en que el sistema tiene dos ventajas: la primera, que es un sistema internacional y la segunda que muestra la altura de las notas, ya que los sonidos no están en el mismo plano sonoro, sino que están en alturas diferentes. La siguiente vez lo imitan lentamente.

La gracia que les causa parece ser provocada por la dificultad que perciben que tiene. El profesor sugiere a los alumnos que es un método que deben procurar memorizar y dominar.

Propone otra actividad que consiste en el juego de la rayuela, explicando cómo debería desarrollarse con los niños, señalando que la importancia de este juego es que permite que los niños practiquen la entonación por grados conjuntos, que es así como deben empezar a familiarizarse con las notas musicales. Además se puede hacer una continuación del ejercicio utilizando las canciones que tienen grados conjuntos para lo cual sugiere "debajo de un botón", "por la escalerita", "sonrisas lágrimas" y "cansado estoy", ya que si se hacen intervalos más amplios, suele ser más complicado.

El profesor solfea la letra de las canciones, algunos escuchan, otros se unen al canto del profesor y otros cuchichean como Daniel.

"Venga, vamos a cantar alguna", señala el profesor, "vamos a empezar con la de «debajo de un botón». Venga 1, 2, 3". Después de cantar les dice: "ahora vamos a cantar, pero sin vergüenza, con ganas". Pide que repitan después de él. Va entonando por frases la canción y los alumnos van repitiendo.

Ahora pide que hagan un canon a cuatro voces y se escucha a alguna chica decir: "¡hala!", mostrando sorpresa. El profesor divide a los alumnos en grupos: "tenéis que estar muy atentos a mí y vosotros cantad con naturalidad". Da la cuenta de entrada. El ejercicio transcurre con naturalidad. De repente se escucha a alguna alumna soltar una carcajada porque se ha confundido, pero sus compañeros siguen concentrados. Poco a poco el profesor va dando la salida a cada grupo y van guardando silencio. Al terminar el último grupo, aplauden y empiezan a reír, se muestran sorprendidos porque han logrado hacer el ejercicio, al tiempo que se escucha algún "¿has visto?". El profesor se dirige a ellos: "Hemos sido capaces de tener una afinación más o menos buena, hemos hecho una polifonía. ¿Se acuerdan de cuando hablábamos de polifonía? Eso es superponer voces". Vuelve a decir que lo han hecho bien y los alumnos se aplauden.

Explica que otra actividad adecuada para la entonación consiste en dibujar una escalera musical para que los alumnos visualicen cómo avanzan los sonidos, de tal forma que para las notas en donde el intervalo es de medio tono se dibujaría

la mitad de la altura del escalón. Comenta que Orff y Wuytack trabajaron con el pentagrama enseñando las notas con las manos. Otro ejemplo que explica es el de Willems, quien utilizó un pentagrama, las notas son de velcro para que se puedan ir pegando y jugando con ellas. Menciona también el pictograma, del cual se puede visualizar una imagen proyectada, mencionando que cuando los niños están en primero de Primaria leen con dibujos y suelen intercalar palabras con dibujitos: "hemos pensado que eso se puede utilizar en la música, cambiando palabras por notas musicales". El profesor muestra un texto donde se lee una historia de los animales de la selva y cada vez que aparece alguna sílaba que corresponde a una nota musical se sustituye por la imagen de la nota musical en el pentagrama. Los alumnos siguen escuchando, pero noto que varios de ellos cuchichean. Les indica que el aprendizaje del pentagrama es algo que se le dificulta mucho aprender a los niños y que cuando lo comprenden suelen olvidarlo con facilidad porque no lo practican en casa, así que ese tipo de ejercicios suelen ser muy útiles porque les motiva leer.

Ahora el profesor va leyendo un texto que señala que tienen los alumnos como parte de los documentos de la clase, se ha remitido a leer específicamente tres párrafos en los que se resalta la importancia de la música como elemento integral en la formación del niño y al docente como una guía que apoya el descubrimiento de la música. Ahora sugiere a los alumnos un texto que deben de terminar de leer como parte de su formación. Por momentos ha hecho pausas para enfatizar ciertas ideas, retomando prácticas pasadas para conectar la práctica con la teoría.

El profesor comienza a explicar los detalles del lenguaje musical: la conformación del pentagrama, la clave musical y cómo su posicionamiento define el nombre de las notas y sus implicaciones para los músicos; las alteraciones, la grafía de las figuras musicales, los símbolos para la dinámica musical.

Anuncia que la próxima clase de seminario harán alguna práctica con la partitura y pregunta si alguien tiene alguna duda. Nadie responde y señala: "bien, pues vamos a hacer un poco de lectura".

Mientras el profesor coloca la partitura en la pizarra, los alumnos hablan. Daniel en voz baja me comenta que se ha olvidado las gafas y que no ve nada. Mientras el profesor ha preguntado a los alumnos si se saben las notas, algunos asienten y da comienzo a la lectura de la partitura. Los alumnos van señalando la nota y los alumnos van diciendo el nombre de esta.

Ahora el profesor ha dado unos minutos a los alumnos para que solfeen la partitura. Después de algunos minutos, pide a los alumnos que lo hagan todos juntos. Antes de empezar repasa el valor de las notas y pide que marquen el tiempo para iniciar. Pero se traban un poco en los últimos dos compases. Solicita que se dividan en dos grupos para que vea el nivel de cada grupo. El primer grupo lo hace mejor. El segundo un poco menos. Daniel, quien está en este último grupo me comenta sonriendo: "va bajando de nivel". Luego el profesor pide que hagan el ejercicio hacia atrás. No sale muy bien. Daniel se

suele confundir y comienza a reírse cuando se equivoca.

Las clases teóricas solían llevarse a cabo siempre alternando a la exposición del profesor con alguna pequeña práctica de canto, de movimiento o de instrumento. La diferencia con el seminario es que este se concentraba específicamente en una actividad musical en su mayoría instrumental. Durante este tiempo el profesor solía dar una instrucción abierta, permitiendo que los alumnos experimentasen con los instrumentos con los que se disponía o que se tomen un tiempo largo para crear, y se finalizaba con la presentación de los productos realizados o con el estudio de una partitura sencilla. Ante esto, los niveles de ruido en el aula solían aumentar.

El profesor era siempre quien daba las exposiciones o dirigía las actividades, pese a que en los seminarios se observaba un trabajo menos estructurado y procesual. Nunca observé a Daniel participar verbalmente en clase e incluso a algún otro compañero. Los alumnos generalmente escuchaban al profesor y en los ejercicios prácticos seguían las indicaciones y había una respuesta positiva para la realización de las actividades, durante las cuales se mostraban sonrientes y relajados.

El profesor Vidal llevaba cinco años impartiendo clases en la facultad y desde hace 14 años imparte clases en la primaria como profesor de música. Su titulación es del conservatorio y posteriormente realizó estudios de psicopedagogía. Su principal prioridad era que los alumnos partieran de una vivenciación de la música que les permitiera entenderla como una forma de expresión y una forma de comunicación que se desarrolla a través de un lenguaje, un código. El tema de las graffas convencionales y no convencionales es un tema muy relacionado con esta perspectiva y en el cual Vidal ha profundizado académicamente, por ende, ha hecho énfasis en este contenido.

Vidal, al revisar la guía docente decidió realizar dos modificaciones: cambiar el orden cronológico de los contenidos, de tal forma, que se adecuen a su idea evolutiva y enfocar los contenidos teóricos, lo máximo posible a un enfoque práctico.

Reconoce que el tema de investigación en educación musical, planteado en la guía docente, no fue un tema que le pareciera relevante para los propósitos de la asignatura, sino más adecuado para una formación más especializada en educación musical, que sopesando el tiempo de la asignatura no fue una de sus prioridades.

Retroalimentación

El profesor Vidal comunicó a los alumnos al principio del curso que uno de los criterios de evaluación sería la elaboración de un diario reflexivo. En él se debía evidenciar el sentir de los alumnos en el desarrollo de las actividades de la clase y los aprendizajes alcanzados. Vidal manifestó sentirse satisfecho con los comentarios de los alumnos en sus diarios, donde comunicaban que la mezcla de lo teórico con lo práctico había sido un acierto, pero aun así han demandado más práctica, así como trabajar con otros instrumentos además del xilófono. La observación de la participación, un portafolio y un examen fueron el resto de los requisitos para evaluar la asignatura.

Para la observación, tomó en cuenta el grado de implicación y la asistencia a clase. Vidal enfatizó durante la entrevista que la asistencia este año fue en promedio del 90% sin que esta fuera obligatoria, aunque sí se tomó un control para poder evaluar la participación. Los alumnos que no tuvieran los mínimos o no hubieran asistido tenían la oportunidad de presentar un único examen final en la fecha formal para la evaluación de la asignatura. A este también podían asistir los alumnos que tuvieran una asistencia promedio si deseaban subir nota, pero que él consideraba que no era necesario debido a que los criterios implementados permitían al alumno asistente obtener un buen puntaje. En el portafolio estaban contemplados los ejercicios realizados en clase y el cuento musical.

El examen estuvo dividido en dos partes, en la primera parte los alumnos vieron un video cuya musicalización consistía en una secuencia de música electroacústica. La instrucción dada fue que debían, a partir de este, hacer una reflexión sobre cómo se utilizaban y se presentaban los parámetros de la música como: el ritmo, la melodía, la armonía, la textura, el timbre. Vidal también dio como referencia para realizar esta reflexión el trabajo que realizaron la clase anterior donde estuvieron analizando videos similares (Daniel no asistió a dicha clase). En la segunda parte del examen el profesor planteó el desarrollo de dos temas: a) paisajes sonoros su definición y ejemplos; b) sonido, sonidos agradables, sonidos desagradables, parámetros del sonido su definición y ejemplos.

El profesor Vidal expresó que se sintió satisfecho con la dinámica de la clase, sin embargo reconoció que no se pudo profundizar en los contenidos por la limitante del tiempo. Otro aspecto que considera sigue siendo trascendental para la dinámica de la clase es la ratio de alumnos, que pese a que la Universidad con este nuevo plan ha disminuido, sesenta sigue siendo un número complicado de manejar.

Daniel ha obtenido un nueve como nota final. Sin embargo, su principal sensación al término de la asignatura es que los contenidos innovadores han sido escasos y la exigencia académica muy baja. Recuerda que en un principio, el profesor comunicó la probabilidad de hacer un examen personal para el cual tenían que estudiar las partituras proporcionadas, demostrando con ello el lenguaje musical básico. Sin embargo, el profesor comunicó posteriormente que había valorado el nivel del grupo como muy bueno, y la prueba no se realizaría; así que reconoce que tampoco se esforzó por estudiar dicho material que le parecía interesante.

Daniel no sabe tocar ningún instrumento, salvo los conocimientos básicos para tocar la flauta dulce. Sin embargo, tenía un interés alto por la asignatura, motivado por la predisposición positiva que le dejaron los recuerdos de dos profesoras de música: su maestra de música de primaria, y su reciente observación en el prácticum de la maestra de música, caracterizando a ambas como muy creativas, en cuanto a cómo usar la música en la escuela.

Daniel hubiera esperado que en la asignatura el profesor proporcionara más contenidos y ejemplos de estrategias musicales creativas e innovadoras, tales como la actividad del cuento musicalizado y las graffas no convencionales. En cuanto al cuento musicalizado, percibió que el trabajo realizado por su equipo fue el mejor, considera que la actividad les motivaba y se esforzaron por cumplir con los criterios establecidos por Vidal. Junto con su grupo de trabajo discutieron que el profesor había sobrevalorado la mayoría de los trabajos sin realizar una retroalimentación basada en los criterios dados, que ellos identificaban como deficientes en las presentaciones de sus compañeros.

En los seminarios sentía que a veces la práctica era desordenada y cuando se estudiaba alguna partitura solo se leía de principio a fin. Por tanto, no considera haber sido capaz de identificar recomendaciones realizadas por el profesor para realizar esas prácticas, a las que el se refiere como "clásicas" en la escuela.

La prueba realizada al final del semestre, le ha parecido adecuada de acuerdo a los contenidos desarrollados en clase y la dinámica de trabajo. Reconoce que en las clases teóricas, el profesor siempre insertaba actividades prácticas relacionadas con el tema de la sesión.

Valora que le hubiera gustado que exista más proyección del trabajo personal como implica el plan Bolonia, el cual considera fue ejercido únicamente para la elaboración del cuento musical. También le hizo falta que se promoviera la participación personal en clase, que se estableciera más diálogo entre profesor y alumno, alegando: "los alumnos no hemos hablado, no se ha discutido, la clase ha

sido sobre todo expositiva”.

Daniel reconoce que nunca revisó la guía didáctica de la asignatura, pero tampoco se siente capaz de saber qué es lo que se debe enseñar exactamente en Primaria. Sin embargo, valora que el haber tenido la oportunidad de observar a la profesora de música en su prácticum, le ha dejado más claro qué es una estrategia y un recurso musical creativo.

4. 4. María, Teo y Bernardo en la clase del profesor Almajano

Bernardo era un chico carismático y pese a que este semestre se cambió de grupo, rápidamente había conformado un nuevo equipo de trabajo. Sus nuevos compañeros, todos varones, solían hacer gracias en clase, no mostraban mucha seriedad aunque se mostraban participativos. Bernardo, se mostraba un poco más serio y respetuoso en el desarrollo de las actividades y asistía a clase con alta frecuencia. En su entrevista me comentó su interés por estudiar la Mención en Educación Especial, interés que surgió a raíz de su experiencia en el prácticum.

María venía de un pueblo cercano a Granada al cual parecía tener mucho apego, ya que pertenecía a la Banda de Música, siempre me comentaba de sus eventos próximos, que habían grabado un disco, etc. Era una alumna dedicada, se mostraba concentrada en las actividades, aunque casi inexpresiva durante su desarrollo; era respetuosa con los tiempos de silencio y solía descubrirla apresurada por tomar notas. Su asistencia fue frecuente aunque tuvo inasistencias por enfermedad.

Teo era de un pueblo cercano a Valencia, abandonó sus estudios en el conservatorio por su visión poco alentadora de obtener un trabajo como músico ante la crisis en España. Encontró en el magisterio, una opción para combinar más adelante sus intereses musicales. Decidió cursar los estudios en Granada por cambiar de región, teniendo la creencia que podría tener más posibilidades de emplearse porque el nivel musical era más bajo. Teo era un alumno al cual nunca identifiqué con un grupo, se sentía ajeno a la clase o poco cómodo desarrollando las actividades. Sin embargo, su asistencia fue frecuente, participaba en las actividades y se mostraba pensativo y concentrado en las indicaciones.

Dinámica de la clase

La profesora decidió que las clases teóricas fueran prácticas, utilizando las clases del seminario para elaborar por equipos un trabajo de investigación como parte de la evaluación final de la asignatura.

Las clases en este grupo parecían muy apegadas a los contenidos de la guía didáctica. Fue difícil escoger la clase que representara la generalidad, porque si bien había una estrategia de presentación de los contenidos muy similar, había mucha variabilidad en las actividades que se desarrollaban, lo cual también para objeto del estudio podría ser interesante.

Elegí la siguiente descripción porque considero que es un contenido básico de la asignatura y que todos los profesores mostraron prioridad de desarrollarlo ante las limitantes del tiempo. Por tanto, ayuda a comprender las categorías de análisis, al reflexionar sobre los tres casos.

Nota de clase del 14 de mayo de 2013

Al inicio de la clase han venido a aplicar al grupo el cuestionario de evaluación del profesorado. Después, la profesora ha iniciado la clase proponiendo a los alumnos se cambie la fecha de presentación de los trabajos finales, para que tengan mayor tiempo de trabajo, sin sentirse con mucha presión.

La propuesta ha generado una discusión con los alumnos, ya que en un principio estos no parecían reflexionar sobre la exigencia del trabajo que la profesora solicitaba, y querían terminar lo antes posible. Su aplazamiento significaba salir más tarde de vacaciones.

Ante esto, la profesora ha mostrado su disgusto, al percibir la prioridad de al menos, la mitad de los alumnos, de irse a casa lo más pronto posible; ya que solo por diferencia de una persona, se llegó al acuerdo de cambiar la fecha para el 21 de junio, día en que la profesora, exige que todos estén presentes como requisito para que la calificación les sea asentada. Además, los exhorta a tomar conciencia de que son estudiantes universitarios y las cosas se tienen que hacer con empeño, dedicación y la calidad requerida para el nivel de estudios.

Después de la discusión, se ha tomado unos segundos en su escritorio. Luego se dirige hacia el centro de la clase, llevando una silla que acomoda frente al grupo, se sienta.

-Vamos a ver, cambiemos el chip. Vamos a empezar hoy el bloque de voz, quizá sea lo que a nosotros como adultos más nos cuesta porque no estamos acostumbrados a utilizar la voz más que para hablar. Vamos a ir poniendo diferentes ejercicios para ir practicando el desarrollo de la voz, habría muchas cosas que decir sobre el funcionamiento vocal, los tipos de voces, pero eso me importa muy poco porque está ahí, lo pueden leer. No he dado más material porque con los cinco que tienen es suficiente para estudiar, el tiempo que tenemos lo vamos a dedicar más a hacer.

La profesora indica que iniciarán aprendiendo una canción de saludo que puede ser útil para ir creando una rutina con los niños, y una buena rutina podría ser, iniciar la clase cantando juntos porque genera cohesión grupal. La profesora va explicando pequeños ejemplos de dinámicas para empezar la clase: estribillos sencillos donde se sustituye el nombre del niño, juegos melódicos que los niños repitan, lanzar una pelota y a quien le toque deberá cantar una canción, etc.

La canción que aprenden sólo dice hola y su dificultad está en la melodía y en el ritmo. Utilizan la misma estrategia que en la clase anterior: enseña por una parte el texto y el ritmo, y por otra, la melodía. Aunque hay canciones que por su simplicidad, explica, pueden enseñarse todo a la vez. Presenta la canción cantándola a capela, los estudiantes hacen silencio y escuchan. Cuando termina los alumnos sonrían y hacen gestos con la cara en señal de expectación y se escucha a alguno decir: "¡Uhh, está difícil".

-No es difícil, es facilísima, vamos a aprenderla, venga -responde la profesora, a la par que hace un gesto sonriente para tranquilizarlos. Les pide que imiten después de ella. Los alumnos por momentos ríen como reacción a la dificultad que representa para ellos, en ocasiones murmuran -¡pero qué difícil!-.

La profesora va trabajando la canción por cada una de las tres frases que la conforman, cada una de cuatro compases. Cuando los alumnos han aprendido la frase completa, la profesora sigue utilizando el juego de la imitación para hacer modulaciones en la dinámica.

La segunda frase es la que resulta más complicada para los alumnos quienes reaccionan a la dificultad riendo, pero la profesora trata de no parar el juego de la imitación, presionando con ello a que vuelvan integrarse a la dinámica. Pide a los alumnos que entonen con la boca cerrada, solo utilizando "mm" con la boca "chiusa", así trabajarán un poco la fonación. Destaca que no hará énfasis en ejercicios de articulación y respiración, porque entonces el tiempo no será suficiente para cantar. Sin embargo, explica brevemente cómo se debe respirar, dónde está el diafragma, la postura correcta para cantar. Decide que hagan algunos ejercicios de respiración, pide que se levanten de sus asientos, que deben inflar la barriga al inhalar. Practican el ejercicio por parejas para supervisarse. Se hace demasiado movimiento y bulla, porque los alumnos empiezan a experimentar sensaciones, y las comentan con sus compañeros. La profesora pide su atención para señalar que con los niños, lo pueden hacer con un globo, el cual deben detener con la barriga frente a la pared. Explica otras

variaciones y señala que uno de los propósitos de estos ejercicios es hacer consciente al niño del uso del diafragma.

La profesora retoma la canción en la segunda frase, donde es evidente que se les complica entonar el último compás de la frase musical, así que va haciendo distintos tipos de variaciones melódicas, que funcionan como un tipo de comparación con el motivo que es correcto, que ellos van imitando. Finalmente los jóvenes lo logran y la profesora observa: "no se debe seguir avanzando en la pieza si no se ha dominado algo, así que hay que hacer variaciones hasta que se interiorice, e incluso pasar a otra actividad y luego regresar a la canción, si notan que es demasiado difícil para el grupo". Sugiere también que por lo general deben ser ellos los que marquen el pulso.

La profesora retoma una estrategia de dirección de la sesión pasada, se levanta de su silla y se pone un poco más adentro y al centro del óvalo, empieza a marcar con las dos manos el ritmo de la pieza y da la entrada. Todos inician cantando, en el desarrollo va indicando con el índice de cada mano cuándo le toca cantar a un equipo. Cuando cierra el puño le señala a la par a otro grupo que debe guardar silencio, cuando la vuelve a abrir que deben volver a cantar. La profesora juega con estas indicaciones. La dinámica se da con bastante armonía.

Al terminar, la profesora les propone que realicen la canción en canon. Divide a los alumnos en tres grupo, señala que para que el ejercicio funcione cada grupo debe iniciar en un tiempo distinto, para lo cual deben atender a la marca de inicio de cada grupo. La primera vez que realizan el ejercicio sale bastante bien, pero no terminan con seguridad porque los jóvenes se muestran temerosos con las salidas y con el ritmo final que tiene contratiempos. La segunda vez sale mejor. La profesora pregunta: "¿se han fijado cómo lo he hecho? Si se dan cuenta, la canción tiene tres frases (hace notar cuáles son las tres frases), yo doy la entrada a cada grupo al inicio de cada una. Es así que el término de la primera frase coincide con el inicio de la segunda y así con la tercera. De la misma forma voy terminado".

Señala que el canon es la forma más sencilla para que los alumnos canten a tres voces y que "Hola" es un canon de Polo Vallejo, quien explica se trata de un etnomusicólogo y pedagogo español que estuvo dando un curso en Granada la semana pasada al que asistió, que además es el mismo autor de la grabación que les puso de las mujeres moliendo *mijo*. También los invita a revisar el material del autor que está disponible en la biblioteca de la facultad y en internet, lo cual señala es para que luego no digan que no se le dieron propuestas de recursos didácticos.

La profesora explica que tenía planeado hacer un ejercicio de juegos vocales, pero como en 20 minutos tienen la visita del coordinador y la actividad puede tomarles más tiempo, ha decidido dejarla para la siguiente sesión. Retira la diapositiva que tiene proyectada, en donde en una estructura de escalera se lee:

1. Preparación para el canto (respiración-fonación y articulación).
2. Juegos vocales.
3. Canto monódico una voz. Canto polifónico.

La profesora explica que dedicarán el resto de la clase a aprender algunas otras canciones. En este momento detalla las diferencias de cómo se conseguía antes material de trabajo, y cómo ha cambiado ahora con las facilidades de internet. Da algunas sugerencias a tener en cuenta cuando seleccionan material de la red, como por ejemplo que no todo lo que se llame canción infantil es apto para enseñar, cuestionar si se están utilizando sintetizadores o instrumentos originales, o si es conveniente poner a los niños canciones cantadas con voz modificada.

Solicita a los alumnos para la próxima clase, que traigan aprendida alguna canción infantil que tenga algún significado especial para ellos. Luego indica: "¡Vamos a cantar las canciones que hemos aprendido hasta el momento!. A ver esa memoria a corto plazo".

Después de esto prosigue a repasar y enseñar varias canciones, detallando lo que deben tener en cuenta pedagógicamente de cada una.

Canción 1: Ven, vamos al baile.

Señala que esta es una canción con movimiento que puede ser en el espacio o con gestos. Indica que los gestos e incluso los pictogramas, son una técnica nemotécnica porque ayudan a los niños a recordar, porque aunque no pueden cantar pueden hacer el gesto.

Canción 2: Hello, how are you?

Esta es una nueva canción. La profesora indica que primero la cantará entera para que escuchen. Aprovecha esto para enfatizar que es bueno que las canciones se presenten de manera que al niño o a la niña le entre la curiosidad por escucharla y aprenderla. Ella muestra varios ejemplos, entre una manera interesante y otra apática de presentación. También les recuerda que es importante que sean conscientes que van a trabajar con niños y que tienen que creerse lo que hacen. Esto es una observación en respuesta de que ella suele percibir que tienen vergüenza en las actividades.

Canción 3: Daba daba da

Almajano señala que esta canción puede ser utilizada como un juego vocal que requiere de una articulación muy rápida. Con este ejercicio pueden practicar todas las cualidades del sonido que ya han visto. Las complicaciones son el ascenso y descenso de la melodía, y la repercusión sobre una misma nota. Indica que con la frase intermedia que aparece: "canta viles", pueden ellos sustituir "viles" por el nombre de algún niño, de tal modo que la última frase sea cantada por el alumno señalado. También sugiere, que incluso se puede cambiar la articulación "da-ba" por "ra-ra".

Canción 4: Invierno

Se trata de una canción nueva. A los estudiantes les cuesta entonar una parte y Almajano recurre a la técnica de hacer variaciones. Ante las dificultades, enfatiza que es importante que dominen la canción antes de enseñarla, porque los niños son lindos pero también son crueles y les van a señalar cuando hagan las cosas mal.

Canción 5: La tortuguita

Cuando presenta esta canción, la profesora indica que ellos pondrán los gestos. En la primera frase pide sugerencias, pregunta si alguien sabe el lenguaje de los signos, una chica alza la mano y sugiere el ademán de la tortuga. Sin embargo, cuando inician la ejecución de la primera frase, llega el coordinador y la actividad se corta.

La profesora se mostraba contenta con los seis créditos asignados a la asignatura, que suponían un aumento con respecto a la titulación anterior, que sólo tenía dos créditos y medio. A priori, esto fue un aliciente, porque representaba poder profundizar más en los contenidos y poder diversificar más las actividades.

Participar directamente en la elaboración de la guía didáctica fue un punto positivo, porque esta respondía a sus intenciones sobre el desarrollo de la asignatura: brindar al alumno una panorámica de lo que sería la Mención. De esta manera, no ha sido una estructura en la que haya tenido que encajar o aceptar para luego desarrollarla de otro modo. Acepta que no ha seguido la guía docente en orden cronológico, pero sí ha tratado de integrar cada uno de los aspectos que se contemplaron, ante la limitante del tiempo.

Almajano en su entrevista comentó, que personalmente también tenía la preocupación de mostrar a los alumnos que la música podía ser un recurso didáctico, porque ha percibido que cuando los alumnos escuchan el nombre de Educación Musical piensan en la enseñanza del lenguaje musical, algo que desde su perspectiva es importante ir cambiando. Su intención es que con el aprendizaje de las nociones básicas pueden emplear la música como un recurso.

El tiempo fue uno de los factores que determinaron que Almajano diera prioridad a la práctica de los contenidos, ponderando que los alumnos suelen estar más interesados en conocer materiales, estrategias, dinámicas y recursos musicales. Es así que la clase, solía tener una estructura en la que primero, se hacía una presentación del bloque al que correspondían las actividades que se desarrollarían en la clase, señalando a nivel práctico lo que la profesora consideraba relevante de desarrollar en el aula. Posteriormente, se desarrollaban

las actividades, a la par que Almajano señalaba consejos prácticos que los alumnos debían tomar en cuenta al desarrollar las actividades con los niños en la escuela.

Observé aspectos recurrentes en las clases de Almajano:

- La escucha activa de los alumnos, integrando ejercicios donde los alumnos tenían que identificar los elementos y hechos sonoros.
- El cuestionamiento continuo sobre la cualidades del sonido. Esto posteriormente parecía dar una noción al alumno de la complejidad de los ejercicios.
- Secuencias de complejidad, iniciando con ejercicios sencillos, a los que con las repeticiones o variantes se añadía un elemento que aumentaba su dificultad.

La repetición fue una estrategia utilizada con frecuencia por Almajano en las actividades de danza, ritmo y voz, fundamentando que esto favorecía el desarrollo de la memoria musical del alumno. Como consecuencia, no permitía que los alumnos hicieran anotaciones de estos elementos durante la clase, ni tampoco proporcionaba elementos visuales como reforzamiento.

Se mostraba preocupada por la disciplina, ya que era común que los alumnos tengan las mismas reacciones que los niños, ante lo cual implementaba recursos de disciplina que utilizaría con estos. Posteriormente hacía el señalamiento de la reacción y la estrategia implementada. En otros momentos, también hizo hincapié en el uso adecuado del lenguaje de la profesión y el respeto al silencio.

Los recursos didácticos eran diversos en cuanto al país de origen y los compositores, habiendo un énfasis en contenido musical español. La profesora llevaba a la clase ejemplos de materiales de audio que podían ser útiles.

La participación de los alumnos en general en las actividades era motivadora, se mostraban sonrientes y colaborativos, aunque la profesora señalaba que les hacía falta perder la vergüenza y asumir su papel como profesores. Se generó un diálogo con los alumnos para llegar a acuerdos respecto a las fechas de evaluación y otras actividades extras, así como en la sesión de retroalimentación de los contenidos teóricos para el examen. En estos momentos los alumnos manifestaron su postura y dudas de manera muy sintética. Sin embargo, en las actividades prácticas no hubo un diálogo entre profesor y alumno. Los alumnos no externaron dudas sobre las actividades y los ejemplos que la profesora les daba.

Retroalimentación

Almajano reconoce que uno de los aspectos que más se le dificultaron fue la evaluación, siendo limitantes: el tiempo y la cantidad de alumnos. En su opinión, la evaluación es algo continuo, que durante el desarrollo de la asignatura puedes ir visualizando el avance y compromiso de los alumnos, siendo importante contar con materiales que den evidencia de ello. Almajano decidió que un examen teórico, un trabajo de investigación grupal y un portafolio serían los instrumentos que darían evidencia para realizar la evaluación.

El examen teórico individual fue un instrumento que decidió aplicar este curso escolar cuyo principal fin era visualizar el grado de lectura de los materiales dados por parte de los estudiantes. En diálogo con otro profesor, Almajano había reflexionado que los alumnos actuales no leían los materiales de clase, si no existía un criterio de evaluación que lo demandase. era requerida una muestra de ello. Ante esto, reconoce que decidió realizar el examen específicamente para evaluar el contenido teórico.

El trabajo de investigación grupal consistió en que los alumnos debían seleccionar un tema de su interés, investigarlo y presentar los resultados a sus compañeros. A priori la propuesta de trabajo grupal consistía en que realizaran un proyecto musical o una unidad didáctica. Sin embargo, ante el limitante del tiempo Almajano valoró que no habría tiempo suficiente para su elaboración. Finalmente decidió que para poder ayudar a los estudiantes en la construcción de los trabajos grupales, el seminario se utilizaría como un espacio de trabajo y retroalimentación. En el proceso observó que los estudiantes se sentían horrorizados cuando la instrucción les daba la oportunidad de elegir, de indagar sobre sus intereses y tener que proponer una estructura propia para presentar los resultados de su investigación.

El portafolio tenía como propósito recolectar las memorias de los estudiantes sobre las actividades extras o fuera del aula a las que se sugirió que participaran, generalmente las relacionadas con un programa de la Universidad que se llama "arte-edúcate". Asimismo, se dio la libertad de entregar un diario de clase en el cual los alumnos recogieran los actividades, letras de canciones o reflexiones de la práctica que posteriormente les pudieran ser útiles.

Todos estos criterios fueron explicitados verbalmente. Los alumnos a través de la plataforma tenían acceso a documentos en donde también se detallaban los requerimientos de cada uno de los criterios de evaluación.

Ante las limitantes del tiempo, Almajano, aunque hizo una revisión de las expectativas del grupo, no elaboró una evaluación inicial y por tanto no tuvo oportunidad de valorar la heterogeneidad del grupo, ni el punto de partida, lo cual, asume, fue una debilidad en el desarrollo de los contenidos, aspecto que dice será indispensable en la próxima implementación de la asignatura.

Otros aspectos que considerará para la próxima implementación, son la manera en cómo se abordarán los contenidos teóricos, ya que es consciente de que este semestre se trabajaron muy poco. Por tanto, pretende trabajar actividades prácticas en torno a los conceptos teóricos más importantes, asimismo reflexiones en clase relativas a los temas.

El seminario dice que lo seguirá trabajando igual, porque considera que los resultados han sido significativos, ayudando a los alumnos a ser más creativos al no existir una estructura fija. Sin embargo, afirma que promoverá que el grupo se involucre más a través de actividades que engloben a todo el grupo para evitar que exista la sensación de que sólo asisten al seminario para que les revisen sus avances. En ese mismo sentido planea realizar prácticas externas, vinculando a los estudiantes con alguna escuela, institución o taller en los cuales puedan desarrollar alguna actividad o proyecto como grupo.

Almajano no se siente satisfecha con el desarrollo del curso porque siente que el tiempo no fue suficiente para completar los procesos de asimilación de los contenidos. Considera que ha sido una profesora exigente y que los alumnos lo han percibido así.

María, Teo y Bernardo ha coincidido en tres puntos relevantes en la implementación del curso:

- La falta de discusión de la teoría.
- La duda sobre cómo enseñar.
- Considerar las actividades musicales como relevantes, afirmando que las utilizarán con sus futuros alumnos.

La noticia de que el examen sería sobre los materiales de lectura disponibles en la plataforma del curso no fue algo con lo que María, Teo y Bernardo se sintieran cómodos, pero tuvieron tranquilidad cuando la profesora comentó que el examen sería algo sencillo, visión que cambió, una sesión previa al examen cuando Almajano realizó una retroalimentación grupal del material de lectura, haciendo énfasis en contenidos que no habían sido tratados en clase y que determinaba su memorización para el examen, como las etapas evolutivas

musicales del niño. En ese momento los alumnos se percataron de que el examen no sería algo sencillo, y que esa sesión no era suficiente para plantear dudas, que tampoco sabían que tenían.

De este modo, el examen les pareció injusto al estar basado en los materiales de lectura cuya retroalimentación se hizo en una sesión, la cual no fue suficiente para identificar sus dudas por el contrario la discusión les causó más inseguridad, por lo cual valoraron que hicieron falta momentos de discusión más periódicos y con un tema específico. Expresaron que la nota del examen bajó su nota final, sacando un puntaje menor en contraste con sus compañeros de otros grupos, específicamente en el caso de María y Teo que tenían estudios de música.

Los alumnos observados consideran que las actividades prácticas que se desarrollaron fueron interesantes y afirman que en un futuro como docentes las llevarán a cabo. Sin embargo, aún sienten la duda latente de cómo enseñar música y cómo utilizar la música como un recurso pedagógico. No se consideran que sepan cuáles son los contenidos que deben de enseñar en una clase de música, ni las actividades que son más adecuadas de desarrollar según la edad de los niños, ni tampoco cómo utilizar la música para enseñar matemáticas o español. Respecto a este punto, comentan que es una sensación en general de todo el grado, les enseñan los contenidos de cada asignatura, pero no les enseñan cómo enseñárselos a los niños.

Bernardo, al principio de la asignatura, se sintió asustado cuando pensó que la asignatura versaría sobre la notación musical. Sentía que le iba a ser muy difícil aprenderse de memoria todos los símbolos, aunque para su fortuna no fue así. Por el contrario, se sintió cómodo en el desarrollo de la asignatura y capaz de reproducir las actividades de canto y baile.

Considera que si se va a evaluar la teoría es necesario que se discuta formalmente sobre ella generando debates, para lo cual, los espacios del seminario podrían ser utilizados. La dinámica del trabajo grupal es algo que le pareció significativo y realmente sintió que trabajó de manera colaborativa con su equipo.

María tuvo inconvenientes con la valoración del trabajo grupal, la libertad para desarrollar un tema le dio la sensación de una falta de estructura. En la presentación final le dolieron las observaciones públicas de la profesora, aunque reconoce que tenía razón.

Teo se mostraba en la clase aislado. En su entrevista comentó que asistía a clase por compromiso con la profesora, a quien visitó antes de iniciar el curso en el espacio de tutoría para externarle sus inquietudes sobre cómo abrirse camino en la investigación y para recibir consejos sobre cómo continuar sus estudios. Valora

que Almajano se mostró muy servicial, dispuesta al diálogo y la retroalimentación, actitudes y disponibilidad que como alumno reconoce en un profesor.

Teo considera que la heterogeneidad de los conocimientos previos de sus compañeros, hacía que se aburriese, porque se tenía que partir de conceptos musicales muy básicos, por lo que en su caso, los contenidos desarrollados en clase no le fueron relevantes. Sin embargo, reconoce que la profesora se esforzó por dar una variedad de ejemplos contextualizados.

Contenidos como el de investigación educativa musical, le eran interesantes, y echó de menos que no se abordaran en clase, pero asimila que para la mayoría de sus compañeros eran contenidos sin valor, dado que no era la línea de especialidad que iban elegir.

4. 5. Discusión del capítulo

Con el Plan Bolonia, en España, el maestro generalista adquirirá las competencias musicales en una única asignatura cuatrimestral. Las decisiones en el currículo muestran lo que en España ya había sucedido: el rezago de la educación musical. Con la LOGSE se había empezado a crear una esperanza ante el reposicionamiento de la música en el currículo que continuó con la LOE. Sin embargo, pese a las expectativas positivas que habían, con la LOMCE la situación parece ir de nuevo hacia atrás. Ante este panorama, cabe preguntarse si con una única asignatura de educación musical en el plan de estudios de formación inicial del profesorado de Primaria se tiene un progreso en la formación musical del maestro generalista o si estará mejor capacitado para incluir la música en su práctica docente, cuestionamientos que se abordan en los siguientes apartados.

Prioridades y omisiones de la asignatura de Educación Musical

Cada subcaso estudiado y cada clase de Educación Musical a la que se obtuvo acceso dejan ver, para sus respectivos contextos: 1) la disparidad de las prioridades musicales en la implementación práctica de los contenidos; 2) la falta de un diálogo entre profesores para tomar decisiones que ayuden a mejorar los

resultados en las condiciones dadas; 3) la ausencia de diálogo también se extiende a la relación con los alumnos, pues no se explora sus expectativas, sus inquietudes, sus predisposiciones previas en la experiencia musical y su disposición hacia el empleo de la música en su futuro ejercicio docente. Todos estos aspectos se abordan a continuación.

A través de la descripción de los subcasos, se hace evidente tanto la libre cátedra de los profesores así como las diferentes prioridades en el desarrollo de la asignatura, siendo el empleo del canto (temario práctico-tema 3) la competencia de la cual no se prescinde en la formación de los docentes generalistas, lo que ya en la literatura se tiene afianzado como elemento básico por ser el primer instrumento musical del docente (Cuadrado & Rusinek, 2016) y el recurso más asequible para el aprendizaje musical del niño en el ámbito escolar (Jurado, 1993). Asimismo, todos los profesores pusieron énfasis en la discriminación de los parámetros sonoros y los elementos musicales (tema 1). Por el contrario, el tema cinco que hace referencia a la intervención didáctica en el aula no fue desarrollado por ninguno de los tres profesores, al igual que el tema tres (del temario teórico) en el que se debía abordar la música en el currículum de Educación Primaria. El tema sobre la investigación en educación musical (temario teórico-tema 4) es en el que más discordaron de su relevancia para fines de la asignatura. El desarrollo de los demás temas fue menos homogéneo entre los profesores (ver anexo 5).

Pero a ¿qué se debe tanta disparidad en las prioridades de los profesores, cuando se supone que *la guía docente* se debió haber elaborado en conjunto y con el consentimiento de todos? Sin duda, la estructura del prácticum afectó el tiempo disponible, actuando como una limitante para el desarrollo de la asignatura, presionando a los profesores a tomar decisiones para dar prioridad a los contenidos más relevantes y aligerar la dinámica de trabajo; pero ante esta situación, fue notorio la falta de un diálogo formal entre los docentes para discutir y tomar decisiones académicas sobre las posibles modificaciones, como por ejemplo: la idoneidad del contenido sobre la investigación educativa musical y las dificultades que enfrentaban ante el reto del "tiempo" en la implementación.

Por ende, la elaboración de la guía docente se muestra como un trámite administrativo ante la necesidad de elaborar un documento oficial más que como un espacio o proceso para dialogar como colectivo sobre la implementación de la única asignatura de educación musical y el logro de sus competencias. Así, las prioridades de los profesores se asumen como decisiones individuales con base a la experiencia profesional personal, como expusieron claramente en sus entrevistas:

Profesor Almajano: Claro aquí fíjate yo he jugado con la ventaja de que yo diseñé esa guía, claro a mi me tocó, porque me tocó...

entonces claro, yo ya de alguna manera tenía la experiencia de la otra asignatura y sabía lo que quería hacer, con lo cual a mí, para mí esa guía estaba muy a la tal de lo que yo quería hacer, lo cual he intentado seguirla, sí que es verdad que a veces no sé si cronológicamente tal como aparece el tema uno, tema dos, tema tres, tema cuatro y tema cinco porque es complicado, decir el trabajo musical ehheh tiene que ser mmm más global ¿no? No puede ser tan parcelado... entonces no ha sido algo, un corsé en el que me he tenido que meter o algo que lo he tomado como bien, y luego lo desarrollo por otra parte.

Profesor Cáceres: Esto sí que te lo digo yo, lo he dicho siempre y lo he machacado en clase "saber cantar" porque para mí la voz ¡es que es el primer instrumento! Entonces como música eso es algo que deben utilizar, como maestros, precisamente aunque no sean especialistas de música. Y como muchos que habrás visto en clase, es la primera vez en su vida que cantaban... Lo tenía muy claro desde el principio porque ya la experiencia me ha ido enseñando una serie de cosas... Yo sí tengo muy claro lo que es importante... y de cómo hay que hacer la selección por el tiempo que tienen, los alumnos que tienes y solo puedes centrarte en unos pocos objetivos y en unas pocas competencias a desarrollar, lo tenía bastante claro.

Profesor Vidal: A priori sí me dio cierto reparo, porque ya que yo trabajo en Primaria pues entendía que era un asignatura muy, muy amplia y que abarcaba también unas edades pues muy grandes desde los seis hasta los doce años. Entonces sí, lo primero que hice fue estudiar el programa y sí me dieron reparo algunos contenidos... Entonces vi, por ejemplo, uno de los temas que era investigación en educación musical, estrategias de evaluación, procesos de investigación en el aula y en la práctica, pensé que a priori no eran contenidos natos de la asignatura sino que eran contenidos más específicos de una especialización. Entonces a priori lo que hice fue replantear un poco, sopesar. De ahí fue el planteamiento anterior que te he comentado: partir de una vivenciación, de una práctica.

En los tres grupos también se hizo notorio el énfasis en un currículo práctico y crítico, aunque hubo ausencia del diálogo y la retroalimentación, evidenciando la falta de estrategias efectivas para generar el pensamiento reflexivo del alumno: Cáceres se comunicó con los alumnos mediante una estrategia de pregunta y respuesta con base en una guía previamente dada, con un margen nulo para permitir la espontaneidad de los alumnos y controlando la participación mediante la lista de asistencia, mientras que Almajano y Vidal parecían ser

consumidos por las actividades prácticas. Al respecto, Hatton & Smith (1995) exponen que es necesario la creación de oportunidades que establezcan condiciones de apoyo apropiadas para promover en los estudiantes distintos tipos de reflexión, asumiendo que ésta es resultado de un proceso formativo en el que es necesario se promueva la interacción de distintos agentes a través de un diálogo reflexivo (Zeichner, 1993). Además, los procesos reflexivos permiten identificar los vínculos entre la teoría y la práctica (Schön, 1992; Rusell, 2005; Imbernón, 2007; Zabalza, 2007), a la vez que un entrenamiento en ella permite aplicar soluciones adecuadas a las problemáticas que se generan durante la praxis educativa (Perrenoud, 2004).

En el ámbito musical, Dogani (2008) encontró que el uso de la reflexión como una herramienta para enseñar a los maestros generalistas a enseñar música, fue útil para que enfrentaran sus miedos al implementar las actividades musicales, ayudándolos a incorporar la teoría. Sin embargo, en las clases observadas de la UA se identificó el cumplimiento estricto y unidireccional de los roles maestro-alumno. El alumno nunca experimentó en el aula el ser maestro, dar una instrucción, dirigir una dinámica, poner a prueba una estrategia ideada por él. El futuro docente siempre fue quien cantó, imitó un sonido, imitó una secuencia rítmica, siguió una instrucción y bailó, siempre guiado por el profesor, un especialista en educación musical. Esto dio como resultado que generalmente todas las actividades se desarrollaran con éxito.

Por otro lado, ¿qué prioridad hubo en el contenido musical en general? Almajano, Cáceres y Vidal mostraron variedad en el contenido musical que utilizaron. Sin embargo, no hubo un cuestionamiento dialógico sobre aspectos trascendentes para la educación musical, como por ejemplo: ¿a qué tipo de música como docentes deberían dar prioridad en la escuela?, o ¿quién debe promover o reproducir el folclore musical de la región? Tal vez sea de nuevo una cuestión del número de créditos disponibles para la educación musical del maestro generalista, o tal vez el enfoque práctico y motivador que sobre todo asumen los responsables de la asignatura

Concluyendo la discusión de este apartado decir que debido a que el Prácticum I y II acontecieron previamente a la realización de esta asignatura por razones organizativas de difícil solución, se asume que el estudiante no tendrá oportunidad de probar el uso de la música durante su enseñanza, ya que en el Prácticum III se espera una práctica en función de la Mención elegida por el alumno. De este modo, todo aquél que no elija una Mención en Educación Musical no está obligado a poner en práctica competencias musicales, y en caso de que alguno tuviera el interés, no está el profesor universitario ni el colegio obligados a dar retroalimentación de la actividad o de la estrategia implementada, sino de la labor del alumno de buscar apoyo, así como en la bondad del profesor de

educación musical al que se le solicite de brindar retroalimentación.

Evaluación de las competencias

La evaluación ha quedado evidenciada como una de las debilidades del enfoque basado en competencias (Coll, 2007, De la Orden, 2011 y Tierno, 2013). En la literatura se exponen principios que deben tomarse en cuenta cuando se intenta evaluar por competencias: visión holística del aprendizaje, valorar las competencias en contextos laborales similares, desarrollar proyectos colaborativos, diversificar los instrumentos de evaluación, recopilar evidencias de los procesos, entre otros. Sin embargo, evaluar en situaciones próximas a la realidad profesional a las que se enfrentarán los alumnos, para disminuir la brecha con la realidad laboral, es un principio que se expone como fundamental en cualquier modelo de evaluación por competencias (Wesselink, Lans, Mulder & Biemans, 2003).

De la Orden (2011) señala que indistintamente del modelo evaluativo adoptado este siempre impactará el proceso y el producto educativo, bajo el supuesto que las decisiones se toman en función de las cuales se decidió el tipo de evaluación. Una evaluación sin consecuencias es inútil y puede ser perjudicial para el objeto evaluado y su contexto. Una condición fundamental es que exista un máximo de congruencia entre los criterios y modos de evaluación, la especificación de objetivos y el proceso didáctico o de intervención educativa.

En el caso de la asignatura de música Daniel, Rosario, Bernardo, María y Teo perciben como injusto el proceso de evaluación no sólo respecto a los procesos que vivieron en el aula sino en comparación con sus compañeros de otros grupos. Experiencias que como parte de la dinámica académica se comparten entre pasillos, amigos en común, charlas de cafetería, etc. Pero el malestar muestra manifestarse en las notas, que evidentemente siguen siendo la simbolización numérica de los logros académicos, o en este caso deberíamos decir de las competencias adquiridas.

Su devenir, desde mi análisis, tiene partida en la falta de percepción de un sentido colectivo de las prioridades de los contenidos teóricos y prácticos por parte de los profesores. Fue evidente e incluso explicitado por los profesores, la falta de diálogo sobre aspectos académicos en la implementación de la asignatura, mostrando una toma de decisiones individualizada basada en las experiencias propias y no conjuntas. En un modelo por competencias que obliga a pasar de una

lógica individualista a otra colaborativa e institucional, respondiendo a una dinámica laboral que debe formar parte de la cultura organizativa universitaria (García & Gairín 2011; Villa y Poblete, 2011; Tierno, Iranzo & Barrios, 2013). Lo cual resulta irónico porque en España el profesor de música históricamente se muestra como un profesor que trabaja en aislamiento institucional (Morales, 2004).

Esta desconexión, pone en riesgo la reflexión y solución colectiva sobre cuestiones críticas, como si la implementación de la asignatura de Educación Musical permitió para los futuros maestros generalistas un acercamiento al contexto laboral, y si por ende, se evaluó en una situación próxima a la realidad de las escuelas primarias. Cuestionamientos que al contrastarse con la duda latente de los alumnos al término de la asignatura, cómo enseñar música en la escuela, acentúan la prioridad para un diálogo del departamento docente.

Al respecto, diversos autores coinciden que todo cambio educativo requiere apoyo mutuo entre los agentes implicados para superar los dilemas y las reconstrucciones curriculares inherentes a la reelaboración de las bases conceptuales, procedimentales, actitudinales y las condiciones organizativas coherentes con los propósitos de cambio (Fullan, 1992; Hargreaves, 1996; Lieberman y Miller, 2003; Knight, 2005; Fernández, 2006; Marcelo, 2011).

La evaluación por competencias, también depende en gran medida, de que los docentes comprendan y utilicen nuevos modelos de evaluación, caracterizados por la valoración de los resultados, los procesos, los desarrollos logrados mediante criterios cuantitativos y cualitativos. Eliminando la valoración unidireccional, sustituida por una evaluación realizada por todos los agentes involucrados; con el objetivo de triangular la información, mejorar y orientar la autopercepción del desempeño; así como, propiciar la mejora continua del proceso (Díaz & Hernández, 1999; Sacristán, 2003; Jiménez, González y Hernández 2010).

Sin embargo, las competencias de Daniel, Rosario, Bernardo, María y Teo, fueron valoradas únicamente por el profesor, y pese a que en la evaluación formativa se utilizaron el portafolio y el diario de campo como instrumentos para recolectar evidencias de aprendizaje, no se observó la implementación de un criterio, instrumento o estrategia que formalmente hiciera evidente, la existencia de una autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación u otro modo de triangulación de la información o evidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez, González & Hernández, 2010).

La investigación también pone de manifiesto que la evaluación de competencias ha reflejado como aspectos positivos, la mejora del aprendizaje de los estudiantes, a través de la evaluación formativa, la retroalimentación y la

autorregulación (Knight, 2005; Pérez, et al., 2008; Gairín, 2011; y Tierno, 2013).

En el caso de la Universidad de Granada, para la retroalimentación de los estudiantes, existen las tutorías, las cuales los alumnos tienen derecho a solicitar durante el desarrollo de la asignatura. Teo y María fueron los únicos que expresaron haberla solicitado. Teo, acudió al inicio del curso principalmente porque quería recibir orientación sobre las oportunidades de investigación en la educación musical. María, porque se sintió inconforme con su nota final y la valoración de su grupo, en el proyecto final del seminario.

Se valora que el diálogo como estrategia intencional para la retroalimentación grupal fue exiguo. Lo mismo de la individual si el alumno no decidió solicitar una cita. En las tres clases no parecía haber una intencionalidad o una dinámica en la que se esperara conocer o generar el pensamiento reflexivo del alumno: Cáceres se comunicó con los alumnos mediante una estrategia de pregunta y respuesta con base en una guía previamente dada, con un margen nulo para permitir la espontaneidad de los alumnos, controlando la participación mediante la lista de asistencia. Almajano y Cáceres parecían ser consumidas por las actividades prácticas. Sin embargo, Almajano sí promovió al menos en una ocasión una retroalimentación de los contenidos teóricos, previo examen, esperando que los alumnos plantearan sus dudas. Algunos alumnos participaron, pero sus preguntas fueron muy conceptuales, sin lograrse generar un diálogo. Se mostraban preocupados por cómo serían evaluados los contenidos teóricos, que no fueron abordados en clase, y cuya asimilación se dejó a competencia individual.

Perrenaud (2008) expone que la reflexión deber ser un elemento profesionalizador para el docente, un entrenamiento en ella le permite aplicar soluciones adecuadas a las problemáticas que se le plantean en su praxis educativa. Otros autores también han defendido, que la reflexión debe ser un proceso formativo. Además de identificarse como un vínculo entre la teoría y la práctica (Schön, 1992; Russell, 2005; Imbernon, 2007; Zabalza, 2007).

Zeicher (1996) hace una crítica de las visiones que limitan la reflexión a un acto individual, sin promoverse la interacción con otros profesores. De acuerdo con este condicionante es necesario que se promueva la interacción de los profesores o estudiantes de magisterio a través de un diálogo reflexivo. Hatton y Smith (1995) exponen que tiene que haber cambios en el énfasis y la creación de oportunidades que establezcan condiciones de apoyo apropiadas para promover en los estudiantes distintos tipos de reflexión.

Este énfasis en la reflexión como una herramienta fundamental en el ejercicio docente desde distintas aristas ha propiciado que se hable de una competencia reflexiva de carácter transversal (Gómez, 2011). Así se asiente, que

"reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes" es una de las competencias que los estudiantes de magisterio deben adquirir (ORDEN ECI/3857/2007).

Almajano y Cáceres expresaron su descontento y preocupación por las nuevas generaciones, a quienes caracterizaban con menor rigor académico, con menos vocación, con menos autonomía y menos proposición, aspectos que contrastan con la idea de Coll (2007) del estudiante en un modelo por competencias, de quien se espera posea un tipo especial de capacidades que lo conviertan en un aprendiz competente, aquel que ha desarrollado las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y auto-dirigido a lo largo de su vida. Estas competencias especiales, deben ser formadas desde los primeros niveles de enseñanza de tal forma que conforme aumenten los años escolares, el estudiante será más competente para aprender a aprender.

En el en el plan de estudios de Primaria se expone que la competencia de aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales (ORDEN ECI/13972/2007). Sin embargo, ¿qué ocurre cuando las primeras generaciones de este modelo a nivel superior parecen no haber sido entrenadas como aprendices competentes?, ¿de quién es la responsabilidad de enseñar aprender a aprender? Bueno esto podría ser un tema de investigación, con un propósito más consistente por entender las causas del aparente debilitamiento de las nuevas generaciones por aprender a aprender, lo que podría decir como parte de esta tesis es que en este momento no hay responsables directos. Por tanto, es más beneficioso preguntarse ¿cómo puedo aportar a la minimización de la problemática que percibo?

Al respecto, Russell (2005) expone que los profesores deben ayudar a los futuros maestros a aprender a cómo aprender de sus experiencias en el aula, lo cual no es tarea fácil, enseñar a aprender requiere de un modelado explícito y deliberado por parte de los formadores de docentes en donde aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos (Beltrán, 1993).

¿Preparados para usar la música en su enseñanza?

Daniel, Rosario, Bernardo, María y Teo muestran que al término de la asignatura siguen teniendo preocupaciones comunes, que valoran no haber adquirido: ¿qué es lo que como maestro generalista tengo que enseñar en música?, ¿cómo utilizar la música como un recurso didáctico para enseñar otras asignaturas?, ¿qué es lo que deben enseñar en música en cada grado escolar? (planteamientos que fueron recurrentes en su discurso a través de las entrevistas). Dichas preguntas parecen desencajar al hablar de maestros generalistas, pues de acuerdo con la legislación está claro que no se espera que ellos den clases de música. Sin embargo, dichos auto-cuestionamientos muestran que los cinco estudiantes se sentían con el deber de emplear la música y aunque vivenciaron distintas prácticas musicales, terminaron desorientados en cuanto a cuándo utilizarlas, sin tener claro cuál debía ser su rol frente a su implementación en la escuela primaria.

Por su parte, los profesores de la asignatura, aunque no se sintieron satisfechos con el tiempo que tuvieron disponible para el desarrollo de los contenidos y la profundidad a la que pudieron llevar los aprendizajes, se sintieron satisfechos con haber sembrado la semilla, el interés por la educación musical. Pero ¿es suficiente con solo despertar el interés?, ¿otorga la única clase en el currículo generalista, además de recursos didácticos, los principios para utilizar la música en la escuela?

A mi modo de ver para que el tiempo sea más efectivo, habría que definir justamente la prioridades de esta única asignatura en música para el maestro generalista, en función del tiempo disponible y las imponderables para la formación musical de los niños en Europa, en España y en Granada, ya que como muestran los resultados es un tema sin resolver en la realidad práctica de la implementación de la asignatura.

4. 6. Referencias

Álvarez, T., Bertran, C., Caballero, A., Cebrián, A., Gómez, L., Luque, P., Mas, N., Meraga, N., Nieto, Y., Perich, M., Solé, A., Terradellas, A., Tintó, S., Trius, I., Vicario, C., Villacampa, E., Vicens, M., Whitehouse, A. & Zafra, J. (2016). La

- música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de Primaria? *Artseduca*, 14, 52-75.
- Aróstegui, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Beauchamp, G. (2010). Musical elements and subject knowledge in primary school student teachers: lessons from a five-year longitudinal study. *British Journal of Music Education*, 27(3), 305-318.
- Beltran, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bresler, L. (1996). Traditions and change across the arts: case studies of art education. *International Journal of Music Education*, 27, pp. 24-35
- Cabedo, A., & Díaz, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268.
- Coll, C. S. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Cuadrado, A. & Rusinek, G. (2016). Singing and vocal instruction in primary schools: an analysis from six case studies in Spain. *British Journal of Music Education*, 33 (1), 101-115.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63 (1), 47-61.
- Díaz, F. & Hernández, G (1999). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill. Diker.
- Dogani, K. (2008). Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music. *Music Education Research*, 10(1), 125-139.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and education change*. London: The Falmer Press.
- García, M. J. & Gairín S. J. (2011). Competencies: The current reality and perspectives in the spanish context. A case study research. *Perspectiva Educacional*, 50 (2), 55-76.
- Gómez Séres, M. V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa Formativo en el contexto panameño*. Universitat de Lleida.
- Tunnicliffe Project (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. An Introduction*. J. González & R. Wagenaar (Eds.). Bilbao: Tunnicliffe Project.

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jeanneret, N. 1997. Model for developing preservice primary teachers confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37-44.
- Jiménez, Y. I., González, M. A. & Hernández, J. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10 (53), 43-53.
- Jurado, J. (1993). La canción en la educación musical Primaria. *Música y Educación* 14, 27-32
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2003). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marcelo, C. (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. La Coruña: Davinci.
- Mills, J. 1989. The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, no. 2, 125-138.
- (1996). Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 122-126.
- Morales, Á. (2004). La educación musical en primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid : análisis y evaluación. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 109-115.
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó, México: Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Perrenoud (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica . Barcelona: Graó, 2007.
- Pérez, A., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. & Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Reyes, M. C. (2011). El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana. Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía. Universitat de València.
- Russell-Bowie, D. (1997). Reflecting on challenges in the creative arts in teacher education. En S. Leong (Ed.), *Music in schools and teacher education: A global perspective*, 36-45. Perth, Australia: ISME/CIRCME.
- (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6, 199-204.
- Sacristán, J. (2003). La educación a la "medida del alumno" en las instituciones escolares hoy, o cómo hacer compatibles el agrado, los afectos, el placer de aprender, la formación y el progreso. En *El alumno como invención*, 222-247. Madrid: Morata.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sthenhouse,
- Seddon, F. & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403-421.
- Tudela, P. (Coord.) (2003). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada.
- Tierno, J. M., Iranzo, P. & Barrios, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361(Mayo-Agosto).
- Van Niekirk, C. 1997. Recent curriculum developments in South Africa. In *Music in schools and teacher education: A global perspective*. Perth, Australia: ISME/CIRCME
- Vaughn. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3), 149-166.
- Villa, A. & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-170.
- Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15, 375-391.
- Wesselink, R., Lans, T., Mulder, M. & Biemans, H. (2003). Competence-based education. An example from vocational practice. En *Research Network on Vocational Education and Training (VETNET) at the European Conference on Educational Research (ECER) in Hamburg, 17-20 September 2003* (pp. 1-5).

- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). El docente como profesional reflexivo. En *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of schools reform. En K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, 199-214. New York: Teachers College Press.

Capítulo 5. Mención en Educación Musical

5. 1. Modelos pedagógicos en Música

Jorquera (2010), basada en el contexto de la enseñanza musical en España propone una adaptación de los modelos de investigación escolar propuestos por García (2000), con el fin de dar a los profesores una herramienta que les ayude a contrastar y analizar lo que ocurre en su práctica en el aula y con ello mejorar su enseñanza. La propuesta esta basada en cuatro modelos: académico, práctico, comunicativo lúdico y complejo, que se exponen a través de ocho dimensiones. Esta relación se puede apreciar a través de la siguiente tabla.

Tabla 14. Concepciones de los educadores musicales sobre las diferentes dimensiones del conocimiento escolar que determinan los modelos didácticos (tomada de Joquera, 2010, pp. 68-70).

Dimensiones analizadas	Modelo Académico	Modelo Práctico	Modelo Comunicativo Lúdico	Modelo Complejo
Qué enseñar	Música como objeto. Música como ciencia. Visión estética formalista de la música. Estructura en la música.	Quehacer práctico. Experiencia subjetiva y/o afectiva individual. La música es agradable. Es producto de la percepción.	Es comunicación. Es un lenguaje. Es espectáculo.	Conducta humana contextualizada, con significados, funciones y realizada en contextos específicos por unas personas (intérpretes) para otras (oyentes).
Ideas e intereses de los	No se tienen en cuenta ideas ni	No se tienen en cuenta ideas ni	Se tienen en cuenta los	Ideas e intereses son

alumnos	intereses de los alumnos.	intereses de los alumnos.	intereses inmediatos de los alumnos. Las ideas no son tenidas en cuenta.	tenidos en cuenta en relación con el conocimiento propuesto y con la construcción del mismo.
Cómo enseñar	Proponer lectoescritura musical. Audición de <i>grandes obras</i> . Conocimiento enciclopédico con función anecdótica. Enseñanza individual es el modelo. Transmisión directa del conocimiento. Profesor es modelo a imitar: <i>magistrocentrismo</i> .	Cantar y tocar instrumentos. Debe ser agradable. Produce satisfacción personal. Profesor es modelo a imitar: <i>magistrocentrismo</i> . Actividades creativas descontextualizadas. Enseñanza individual y ocasionalmente grupal.	Debe gustar. Debe entretener y hacer espectáculo. Debe ser ameno. Rol central del juego. Motivar. Trabajo grupal y colectivo, destacando la participación en actividades creativas. <i>Paidocentrismo</i> .	Investigación sobre significados, contexto, funciones y estructura de productos musicales seleccionados. El profesor guía la construcción del conocimiento musical mediante investigación y procesos creativos.
Cómo se aprende	Asimilar conceptos. Conocer la lectoescritura musical. Conocer la teoría musical. Imitar y repetir los modelos propuestos por el profesor.	Cantar y tocar instrumentos. Experiencia personal. Sentimientos son relevantes: <i>disfrute</i> .	Expresar sentimientos mediante música. Cantar, tocar instrumentos y participar en actividades creativas. Juegos son determinantes. Entretención y espectáculo.	Vivenciar experiencias musicales para conocer y comprender las expresiones y manifestaciones musicales de una cultura, construyendo el conocimiento a partir de las ideas y el conocimiento inicial.

Jorquera (ibíd.) expone que estos modelos devienen de tres matrices:

- Positivista: tiene su devenir en la larga tradición en que la práctica musical se ha encontrado radicalmente separada de la reflexión sobre ella, por tanto alberga *los modelos académico y práctico*, este último también asociado al modelo técnico en cuanto al dominio del cuerpo en función de la interpretación instrumental y canora.
- Fenomenológica: ligada a la generación de concepciones. Contiene al *modelo comunicativo lúdico*, el cual también tiene rasgos del modelo espontaneísta, a la vez de estar emparentado con los modelos activos.

- Crítica: la música se entiende como un evento complejo, cuyos significados aportan elementos para la comprensión crítica de la realidad, de esta deriva el *modelo complejo* que tiene su correspondencia con el modelo alternativo.

Esta cadena de relaciones entre los modelos didácticos y los modelos didácticos en educación musical, es más clara a través de la siguiente figura:

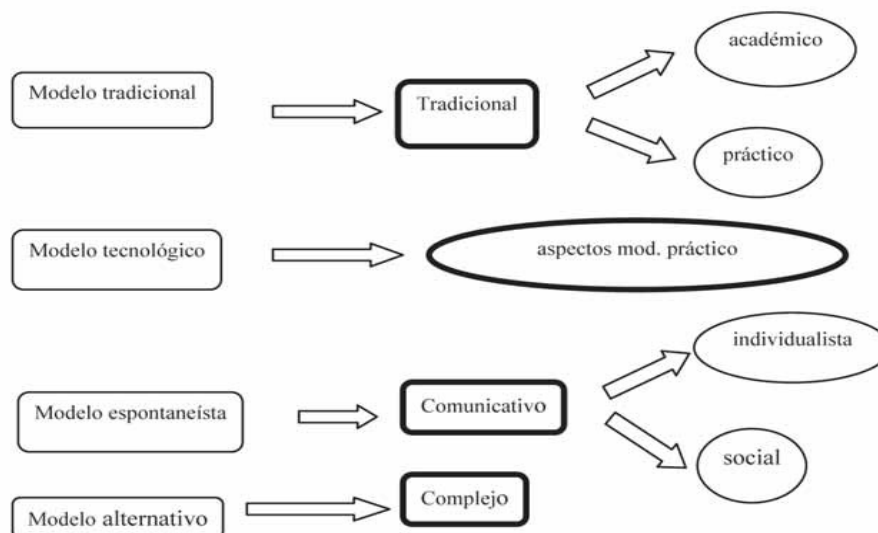


Figura 1. Correspondencia entre los modelos didácticos según García (2000) y los modelos didácticos encontrados en Educación Musical (tomado de Jorquera, *ibid*, p. 72).

La autora expresa que la necesidad de tener referentes de modelos pedagógicos en educación musical alude al estado de la enseñanza musical en España, el cual se encuentra predominantemente en manos de la tradición, que pese a que corresponde a una forma de selección del conocimiento a lo largo del tiempo, tiene una naturaleza esencialmente social. Por tanto, en la búsqueda de una educación musical de calidad debe predominar un sentido de sistematicidad, para evitar que proceda exclusivamente de la tradición.

5. 2. Métodos en Educación Musical

Históricamente en el contexto de la educación musical se podría señalar que existe un antes y un después de las metodologías activas. El antes está representado por un tiempo en el que aún no se concebía a la música como

actividad que debía ser accesible a todas las personas sino destinada para unas minorías dotadas de aptitud musical o pertenecientes a la aristocracia, quienes veían en la música una virtud de ornamentación. Con este propósito, los métodos que surgieron en esta etapa fueron principalmente ideados para su aplicación a las enseñanzas profesionales (Oriol, 2005), consistiendo fundamentalmente en sistemas basados en la adquisición de habilidades de lectoescritura, su preocupación es específicamente técnica, descuidándose los múltiples aspectos de la experiencia musical que no se relacionaran con el canto o con la lectoescritura (Jorquera, 2004).

A finales del siglo XVIII, pedagogos como Rousseau empiezan a sembrar la semilla para popularizar la enseñanza musical, así como los indicios del papel activo del niño en el aprendizaje (modelo paidocéntrico). Así mismo otros educadores como Pestalozzi influyen relevantemente en el desarrollo de la educación musical (Jorquera, 2004). Durante este tiempo tuvieron trascendencia los métodos que se describen brevemente en la siguiente tabla.

Tabla 15. Métodos antes de los métodos activos en educación musical, elaborada con base en los aportes de Jorquera (2004) y Oriol de Alarcón (2005).

Siglo	Autor	Métodos
XVIII	Jean-Jacques Rousseau	Método modal utilizando la notación numérica: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 correlativos a cada nota y con cinco octavas.
XIX	Sarah Ann Glover, adaptada y popularizada por John Curwen	“Tonic Sol-Fa” utilizado para la enseñanza del canto visual (representación de las notas musicales con signos de la mano), se caracteriza por el uso del do móvil. Las siete letras se refieren a la relación clave (tono relativo) y no al tono absoluto.
	Guillaume-Louis Bocquillon mejor conocido como Wilhem	Publicó un <i>Manual Musical</i> en 1836, que consistía en una compilación de canciones y ejercicios ordenados cuidadosamente por grados con el propósito de dotar de un sistema de canto para su uso en la escuela, el cual tuvo una amplia difusión en todo Francia.
	Pierre Galin	“Meloplaste” este método prescindía de la notación común sustituyéndola por la notación cifrada.
	Zoltán Kodály	En el método Kodály, su autor concreta lo que podría llamarse un repertorio oficial (basado en sus investigaciones etnomusicales con Bela Bartok), durante su aprendizaje las capacidades del niño maduran y se desarrollan junto al conocimiento de este repertorio. Pese a que generalmente se ha clasificado dentro de

		los métodos activos de educación musical, Jorquera (2004) lo contradice, justificando que la actividad del niño en este método se limita al canto, con el propósito de la alfabetización musical.
--	--	---

A partir del siglo XIX en el ámbito educativo surge una tendencia hacia el modelo activo –que caracterizó a la Escuela Nueva–, este tenía como meta la reforma de la enseñanza, promoviendo experiencias innovadoras que aprovechaban la espontaneidad y la curiosidad del niño para guiarla y potenciarla mediante el juego, el trabajo y el arte. Además, tiene un planteamiento democrático al fomentar en cierto grado una conciencia social y trabajo en colaboración. Finalmente, implica el desarrollo de capacidades de autoformación, y por tanto, la posibilidad de gestionar autónomamente los intereses y motivaciones (Jorquera, 2004).

Dentro de esta corriente surge el método de María Montessori en el que se evidencia un interés particular por la música, sin embargo este responde a las tendencias hacia el aprendizaje de la lectoescritura y el código musical tonal, sin realizarse una reflexión más profunda sobre la propuesta musical (campanillas afinadas según las notas que componen la escala diatónica mayor), pasando a ser un ingrediente más del mismo, siendo lo más relevante que este ingrediente parte del propio niño y es introducido a forma de juego (Jorquera, 2004).

Como en el caso de la propuesta Montessori, la mención y uso de la música por parte de otros educadores de la Escuela Nueva refleja la poca profundidad con que se aborda y un papel secundario, ante lo cual se asume que la importancia de los métodos didácticos activos en el ámbito musical es que tuvo una gran influencia por vía refleja (no directa), pues los métodos activos en la enseñanza musical se generan dentro de esta misma tendencia de la época basada en el entorno cultural y artístico, sin embargo la relación no ha sido investigada con profundidad.

Métodos activos en educación musical

De acuerdo con Cuevas (2015), estas corrientes pedagógicas generadas tanto en Europa como en Estados Unidos se han basado en la democratización de la enseñanza, con el fin de que cualquier persona tuviera la oportunidad de

desarrollarse personal y culturalmente, además de que pretendían desarrollar modelos educativos musicales útiles para el trabajo en el aula escolar.

Gracias a los métodos de educación musical activa, la música, supo salir de la austeridad que la caracterizaba para proponer la alegría del juego como recurso para su aprendizaje (Bernal, 2003). Por tanto, estos métodos parten de un proceso inductivo de la actividad del niño, de su experiencia vivida, para posteriormente llegar al conocimiento teórico, ofreciendo los elementos que por su modalidad y carácter resultan más accesibles a su capacidad de comprensión, a su sensibilidad y a su experiencia inmediata (Oriol de Alarcón, 2005).

Los métodos de educación musical activa son conocidos como revolucionarios de la enseñanza de la música, y durante el siglo XX se desarrollaron distintas propuestas, las cuales se presentan brevemente en la siguiente tabla para tener un panorama general.

Tabla 16. Métodos musicales del siglo XX, propuesta por Hemsy de Gáinza (2004).

1930-40	1940-50	1950-60	1970-80
Precusores	Activos	Instrumentales	Creativos
<i>John Curwen</i> Método <i>Tonic-Sol-Fa</i> de enseñanza coral basado en el método Sol-Fa de Sarah Ann Glover. Do móvil.	<i>Émile Jaques-Dalcroze</i> Método Euritmia basado en el movimiento corporal. Comunicación entre cuerpo y mente. Educación rítmica, auditiva e improvisación.	<i>Carl Orff</i> Método Orff-Schulwert. Desarrollo de la expresión verbal, musical y corporal. Instrumental Orff.	<i>Jos Wuytack</i> Alumno de Orff, método para la educación obligatoria. Secuencia pedagógica. Musicograma.
<i>Maurice Chevais</i> Fononimia. Música popular. Utiliza gestos y sílabas rítmicas. Las notas se identifican con las partes del cuerpo.	<i>Maurice Martenot</i> Método Martenot para canalizar energías, relajación y control muscular. Educación melódica sin utilizar el nombre de las notas. Audición interior.	<i>Zoltán Kodály</i> Método Kodály para lectoescritura musical en sílabas rítmicas. Fononimia y solfeo relativo. Desarrollo kinestésico mediante signos. Canciones de folklore secuenciadas.	<i>Murray Schafer</i> Paisaje sonoro. "Esquizofonía" (separación de un sonido de su fuente). Dirección con gestos musicales. Composición en el aula.
<i>Justine Ward</i>	<i>Edgar Willems</i>	<i>Shinichi Suzuki</i>	<i>Brian Dennis</i>

Método Ward. Canto afinado de los niños. Sonidos representados corporal y gráficamente con números del 1 al 7.	Método Willems. Conexiones psicológicas música-ser humano. Carrillón intratonal. Oír-escuchar-entender.	Método Suzuki de Educación personalizada. Formación auditiva y temprana como punto de partida. El talento musical es influencia del medio.	Música como eje interdisciplinar. Creatividad. Composición en el aula.
<i>Bon Depart</i> Educación psicomotora para los trastornos del aprendizaje.			<i>John Paynter</i> Creatividad en la escuela y composición como actividad imaginativa-expresiva.

Atendiendo a los principales métodos de enseñanza en educación musical de la primera mitad del siglo XX que fueron esenciales durante mucho tiempo, se abordan a continuación los propuestos por: Jaques Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems y Maurice Martenot, por la influencia que han ejercido en la enseñanza musical a través de los métodos que crearon.

Método Jaques-Dalcroze

El inicio de los métodos activos en educación musical está marcado por las aportaciones innovadoras de Emile Jaques-Dalcroze. Al respecto, Hoge (1996) escribe un artículo muy ilustrativo sobre la concepción de este método, en este narra que Dalcroze descubrió en la observancia de sus estudiantes de solfeo –en el Conservatorio de Ginebra–, que estos no tenían un sentimiento físico del tiempo, así que empezó a realizar ejercicios musicales en aras de desarrollar en ellos una audición interna más aguda, así como un sensación neuromuscular interior. Efectivamente, sus juegos de entrenamiento auditivo afilaron la percepción musical de sus estudiantes y dio lugar a una respuesta más sensible de los elementos de la música, tales como: tiempo, articulación, calidad del sonido y sentimiento del fraseo.

Dalcroze también notó movimientos sutiles y espontáneos del cuerpo, de tal forma que el cuerpo delataba estar consciente de la vida y el movimiento de la música. Dalcroze capitalizó estos gestos instintivos naturales y empezó a pedir a sus estudiantes que caminaran y giraran sus brazos, o que dirigieran al mismo tiempo que cantaban o escuchaban. Asimismo, obedeciendo a su gran capacidad de

improvisación, inspiraba a sus alumnos a sentir el movimiento o el fluir de la música, respondiendo a las variaciones de tiempo y energía. Al estudio de la música a través del movimiento le llamó euritmia.

Finalmente, Dalcroze motivó a sus estudiantes a descubrir la música por sí mismos y a expresarse musicalmente a través de la improvisación en el piano (al igual que se expresa una idea a través del discurso, una emoción a través del gesto, o una imagen a través de una pintura), esta parte de la enseñanza de la música es común que se ignore, pudiendo ser el verdadero despertar de la comprensión musical y el interés en los estudiantes.

A partir de estos descubrimientos, Dalcroze siguió estudiando y experimentando con tres aspectos de su enseñanza: solfeo, euritmia e improvisación. Sus estudiantes eran entusiastas seguidores de un enfoque musical que les permitiera oír, sentir y expresar la música con todo su ser, despertando en ellos una nueva experiencia de la sensación auditiva y musical, respondiendo con una mayor conciencia mental, física y emocional.

En el periodo de 1903 a 1910, Dalcroze expuso su método en diferentes conferencias alrededor de Suiza y Europa oriental, su propuesta fue bien recibida y su implementación en las escuelas suizas fue rápida, procurando cumplir con cuatro principios básicos del aprendizaje aplicados en cualquier edad, e indistintamente para el oyente o el ejecutante (Hoge, *ibíd.*):

1. Se deben desarrollar las habilidades de percibir y responder a la música.
2. Los estudiantes deben desarrollar una sensación interna de la música, internalizando el tiempo, el espacio y la energía correspondiente a la música que se escucha. Por ejemplo cuando el niño aprende a ajustar su espacio y tiempo, al trazar una ruta y tratar de llegar a un cierto lugar al final de la canción. Así mismo, a los estudiantes se les debe enseñar a prepararse para tocar y cantar sintiendo las relaciones de los valores de las notas antes de comenzar a interpretar.
3. Se debe desarrollar una comunicación más clara entre el oído, el ojo, el cuerpo y la mente. Los ejercicios de Dalcroze aceleran el tiempo de reacción y agudizan el enlace de comunicación que necesita cualquier persona que está escuchando o tocando música. Esta necesidad se ejemplifica mejor en el conductor o intérprete de concierto que opera en un ciclo constante de actividad entre el oído, el ojo, el cuerpo y la mente.
4. Los estudiantes deben desarrollar un almacén de imágenes auditivas y kinestésicas que se pueden traducir en símbolos y que cuando se recuerden,

se realicen a voluntad –clave de la lectura musical–. Esta fuente de ideas musicales se convierte en un repertorio para el rendimiento expresivo y un medio hacia una percepción más sensible. No importa qué tan pequeño sea el repertorio, los estudiantes se emocionan mental y emocionalmente cuando conscientemente conocen patrones específicos de tonos y ritmos, así como conceptos sobre música que oyen o ven en notación.

Hoge (ibíd.) puntualiza que existe una secuencia de conceptos generales que se deben ir desarrollando en el Método Dalcroze, esto no precisamente implica un año de estudio, sino que es un proceso de refinamiento pues hay un amplio campo de exploración. Así mismo, Dale (1993) una especialista certificada en el método Dalcroze señala que el profesor necesita vivenciarlo, pues el método se encarna en el maestro a través de una combinación única de habilidades musicales y pedagógicas, y no en los libros. De esta manera, se espera que los maestros que son entrenados en él desarrollen una serie de habilidades, las cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 17. Habilidades que deben adquirir los profesores para la utilización del método Dalcroze.

Grupo de habilidades con referencia a:	Habilidades específicas
Movimiento a través de la euritmia.	Técnica de movimiento: aplicar la euritmia combinada con movimientos de fuerza, flexibilidad, coordinación, alineación, balance, articulación y energía. De este modo, desarrolla y refina su vocabulario espacial y kinestésico para que le sea posible expandir y clarificar el movimiento de sus estudiantes en el salón de clase.
	Improvisación del movimiento: no hay límites para la creación, el maestro tiene la posibilidad de expandir los ejercicios a partir del vocabulario adquirido.
	Movimiento como música: el profesor debe usarlo como una herramienta flexible hacia varios objetivos. En una clase de euritmia el movimiento representa las soluciones de los estudiantes a un arsenal dinámico e infinito de rompecabezas musicales planteados por el profesor, diseñados para desarrollar las habilidades musicales y su asimilación.
Canto y entrenamiento auditivo	Creación de canciones: los profesores desarrollan habilidades para inventar nuevas canciones, incluso reaccionando al estímulo del momento, asimismo estrategias de enseñanza para que los estudiantes puedan crear melodías en el canto, por

	<p>ejemplo, mediante la improvisación sobre el patrón de ritmo estudiado en movimiento.</p>
	<p>Canciones con movimiento: la comprensión clara de la conexión entre música y movimiento permite a los profesores la libertad de utilizar los recursos musicales de una canción de nuevas maneras, que tengan vinculación con experiencias físicas adecuadas a los objetivos de la lección (ritmos, tono, intervalos, etc.). Por ejemplo: el maestro puede idear o ayudar a los niños a crear un movimiento que se vincule directamente con los conceptos de la lección en la canción.</p>
	<p>Escucha y entrenamiento auditivo: cada aspecto del estudio de Jaques-Dalcroze requiere la escucha analítica como requisito básico y central en el movimiento, canto, lectura, escritura o al tocar un instrumento, incluso en el silencio, ya que los estudiantes son llamados a utilizar el oído interno.</p>
	<p>La escala: ofrece la opción de introducir toda la escala diatónica a la vez, esto amplía la gama de canciones que se pueden utilizar y generar en el aula, dando a los estudiantes una imagen realista de la tonalidad. Los intervalos se estudian en el contexto de la escala a través del canto.</p>
<p>Lectura y escritura de la música</p>	<p>La teoría sigue a la práctica: Los profesores abordan los conceptos musicales a través de la experiencia, en lugar de enseñar solo los conceptos de la música. Se representan las experiencias físicas y auditivas reales, por lo que la notación tiene sentido para el estudiante inmediatamente, esto facilita que los profesores sigan la actividad de clase con lectura y escritura.</p>
	<p>Reforzamiento creativo: en la aplicación de las habilidades musicales, pedagógicas y de improvisación, los profesores pueden ser inventivos en el fortalecimiento del aprendizaje pueden crear varios juegos y actividades para refinar y reforzar las destrezas de lectura y escritura manteniendo constantemente el vínculo con la música auditiva.</p>
	<p>Patrones rítmicos: Se identifican cinco patrones esenciales derivados de modos rítmicos del griego antiguo. El uso de estos modos no impide trabajar con el ritmo por otros métodos. Se busca percibir patrones en lugar de contar los valores de las notas individuales, los estudiantes pueden conceptualizar su experiencia de movimiento con mayor claridad y transferir esa experiencia a la lectura y escritura de la música.</p>
	<p>Las sílabas rítmicas: permite a los estudiantes articular diversos sonidos improvisados según el instinto musical. Para los</p>

	maestros que emplean sílabas rítmicas específicas, las habilidades y los principios de Jaques-Dalcroze enriquecerán más que impedir el uso de tales sílabas en movimiento, canto y notación.
	Alfabetización: De acuerdo con la premisa del método de que la teoría sigue a la práctica, la experiencia guiada en el canto se sigue fácilmente con la representación de la notación. El enfoque de intervalo es una herramienta valiosa para la enseñanza de relaciones de tono en el pentagrama en una progresión lógica.
Improvisación	Improvisación en el piano: el piano debe usarse como recurso pedagógico para crear nuevas oportunidades a los estudiantes que los ayuden a dominar una habilidad o el entendimiento de un concepto. Incluso los profesores sin experiencia deben ganar habilidad en la improvisación con el piano para aumentar su efectividad en clase.
	Improvisaciones de los estudiantes: esta es útil para incrementar el aprendizaje de los alumnos, así como su evaluación.
	Improvisación pedagógica: Ayuda al profesor a ser flexible, espontáneo y creativo en su trabajo con los estudiantes en una comunicación bilateral.

De acuerdo con Dale (1993) el entrenamiento en el método Dalcroze da a los profesores un conocimiento práctico de una filosofía educativa sólida, que coordina todas las habilidades y estrategias descritas. Además, enfatiza el desarrollo natural del niño, la adaptación del currículum a las características individuales, una progresión secuencial de la instrucción y un proceso de aprendizaje basado en la experiencia.

Método Orff

En 1924, Carl Orff junto con Dorothee Günter crean una escuela para la educación moderna corporal y de danza (Günter-Schule), experiencia que le permite idear su propuesta basada en la unión del tres elementos: lenguaje verbal (en el que se incluye también el gesto), música y danza. De acuerdo con Jorquera (1994) Orff parte de la premisa que no existen niños ni personas que sean completamente amusicales, o por lo menos son casos excepcionales, de modo que

con una formación adecuada es posible desarrollar la capacidad de percibir el ritmo, las alturas y las formas musicales, además de disfrutar participando en actividades creativas grupales.

Las ideas del método Orff quedan reflejadas en cinco libros titulados "*Musik Für Kinder*" estos tienen como punto de partida las canciones infantiles propias de cada comunidad y el folclore popular cantado y hablado (Brufal, 2013), simplificando al máximo, cada uno de los libros trata los siguientes aspectos de acuerdo con Wuytack (1992):

- En el volumen I se trabaja la escala pentatónica mayor empleando bordones y ostinatos.
- En el volumen II: continúa la escala heptatónica mayor, utilizando bordones, ostinatos y tríadas
- En el volumen III: se utilizan tonalidades mayores aunque con armonía funcional, llamada de dominante.
- En el volumen IV: Se tratan los modos menores como el eolio, dorio y frigio empleando bordones, ostinatos y tríadas.
- En el volumen V: Se tratan los modos menores con o sin tonos dominantes y con una armonía funcional.

Sin embargo, Jorquera (2004) señala que los volúmenes generaron una idea limitada de la propuesta de Orff, al ser asumidos como un repertorio obligatorio de referencia y al no contar con indicaciones metodológicas relacionadas a su propósito educativo musical. Wuytack (1992) añade que a pesar del escepticismo que estos faltantes de indicaciones pudieran ocasionar, existe una progresión lógica y pedagógica.

Tal vez uno de los aspectos más conocidos de la metodología de Orff es lo que se podría designar como "el instrumental de Orff" ideado por el propio autor para la práctica educativa musical, que en opinión de Brufal (2013) la más útil para la instrumentación escolar colectiva, por la atracción que ejerce sobre los escolares así como por las características que reúne. La cual consiste en las siguientes familias instrumentales:

- De percusión de altura indeterminada: de madera -maracas, güiro, caja china-, de metal -cascabeles, triángulo, crócalos-, de membrana o parche -pandero, bongos, congas-.
- De percusión de altura determinada: de madera -xilófonos (sopranos, contraltos y bajos)-, de metal -metalófonos (sopranos, contraltos y bajos) y carillones (sopranos y contraltos)-.
- De membranas o parches: timbales.

- Y la flauta dulce soprano.

El fin último que se persigue con el uso de la instrumentación Orff, no es la adquisición de destrezas técnicas sino la expresividad y el desarrollo de la creatividad.

Al no existir una explicación pedagógica de los cinco volúmenes escritos por Orff, Wuytack (1992) realiza un análisis musicalmente detallado para determinar un perfil pedagógico del método Orff, concretando siete aspectos que son fundamentales y a partir de los cuales él puntualiza sus aportes al mismo:

Tabla 18. Perfil pedagógico del método Orff propuesto por Wuytack (1992) y sus contribuciones.

Aspectos fundamentales	Orff	Aportaciones Wuytack
El uso del pentatonismo	Se basa en las canciones regionales y populares para niños, así como melodías de danzas. Apertura para incluir folklore de otros países.	Se añade una secuencia lógica que consiste en la asimilación de una nota nueva cada vez, con la siguiente nomenclatura para la ontogénesis de la melodía: -Bitónica, tritónica (la-sol-mi). -Folklórica (mi-re-do). -Pentatónica (la-sol-mi-re-do). -Exátona (la-sol-fa-mi-re-do). -Heptatónica (la-sol-fa-mi-re-do-si-do).
Diferentes técnicas rítmicas	Al principio de toda práctica musical hay un ejercicio hablado. Las fórmulas rítmicas se experimentan a través de golpes secos, palmas, arreglos y golpes de pie.	Psicológicamente para el niño es más fácil emplear 4 compases de 2/4 o 6/8 siempre con arsis-tesis, tensión-relajación. Adiestrar el oído combinando la percusión corporal con timbre y color diferente, ej. Golpe: soprano/ patch: tenor. Juegos de adiestramiento en lectura rítmica a todos los niveles para la comprensión no sólo desde el sonido al símbolo sino también desde el símbolo al sonido.
Recursos de acoplamiento musical y bordones	Los cinco volúmenes son un arsenal de inagotable de técnicas elementales de acompañamiento, como sostener una nota (acompañamiento	Sin una comprensión de las técnicas elementales –que no son explicitadas en el método Orff–, Wuytack considera que un profesor de música no podría conducir una clase a una experiencia creativa. Para ello realizó la siguiente catalogación:

	tónico), bordón simple y móvil, armonía de tríadas y funcional. Con este compedium se sugiere que el profesor realice variaciones y cree nuevas piezas.	-Bordones simples: de cordal, de acorde desplegado y cruzado. -Bordón móvil: donde una sola voz utiliza las notas vecinas, y el doble donde tónica y dominante utilizan "floreo".
Instrumentación Orff	Orff desarrolló instrumentos que son fáciles de tocar, utilizando una técnica elemental, afinada con todo cuidado y que produce un bello conjunto con una calidad tonal equilibrada.	Considera relevante que el educador musical conozca el registro, la tesitura y las características típicas de cada instrumento, para facilitarlos en su libro <i>Música viva I</i> (1970) presenta su estudio intensivo de los instrumentos y su técnica.
Desarrollo de la creatividad y la improvisación	El niño será más músico cuanto más participe en la composición de una melodía, en inventar un acompañamiento o al crear un simple diálogo musical con el grupo, esta incluye un amplio campo: tocar y cantar melodías sobre un bajo ostinato o sobre un bajo armónico, completar y ampliar melodías, añadir bajo o acompañamientos.	Sugiere la improvisación comenzando con la improvisación con un poema, construyendo una pieza sobre un ritmo, componiendo formas elementales de canción, creando rondós, empleando técnicas de pregunta-respuesta, etc. También experimentó con la improvisación de música en serie, aleatoria, latino-americano y pop, los cuales inspiraron su libro "Kreatief Musiceren".
Fusión de elementos tradicionales y contemporáneos	Se utilizan melodías pentatónicas y diatónicas, basadas en bordones y ostinatos, con ejemplos repetidos y que dan lugar a formas de canciones, rondós y canon.	Ayudó a clarificar la didáctica haciendo buenas imitaciones, introduciendo un estribillo de rondó, elaborando cánones rítmicos y melódicos. Sugiere añadir explícitamente la variación técnica y bitemática al campo elemental.
La expresión verbal, musical y corporal.	Se pone énfasis los tres elementos.	En la escuela, las mesas y muebles pueden impedir ocupar un gran espacio, por tanto se sugieren nuevas posibilidades que pueden adaptarse a las necesidades de la clase: -Canciones con gestos: el juego de sustitución es divertido, desarrolla la coordinación, activa la concentración

		pone de relieve la forma y constituye una actividad perfecta de grupo. -Pequeñas escenas mímicas: un juego de sustitución de una canción puede desarrollarse añadiendo un mimo y utilizando máscaras, integrados también movimiento, música y lenguaje. -Equilibrio entre el instrumental Orff y el uso de la voz.
--	--	--

Finalmente, Orff observó que cada fase del “Schulwerk” (Keetmann & Orff, 1963) siempre proporcionará un estímulo para un desarrollo independiente nuevo; por lo tanto nunca está concluido y establecido definitivamente, sino que siempre se está desarrollando, creciendo y fluyendo.

Método Willems

De acuerdo con Brufal (2013), este método se dirige particularmente a los comienzos de la educación musical entre los tres y cuatro años, pese a ello sus principios son válidos para toda la educación musical, pues tiene raíz en su idea de la música como ingrediente interior del ser humano con una cosmovisión profundamente espiritual y mística. Para ello, se centra en una preparación musical básica de los niños tratando los sonidos y los ruidos musicales como sonidos verbales a partir del entorno sonoro y cotidiano (Willems, 2001), procurando que el alumno descubra las aptitudes musicales que tiene para desarrollar su potencial expresivo a través de imaginación creadora que posee. Por este motivo, es fundamental la educación de la audición interior, que en su sentido más amplio se considera una creación musical sonora.

El rasgo distintivo de la propuesta del método Willems es que formula una teoría psicológica sobre la música, planteando una estructura paralela entre ambos campos (Sanjosé, 1997):

- Vida física (sensorialidad) estaría relacionada con el ritmo.
- Vida afectiva con la melodía.
- Vida intelectual (racionalidad) con la armonía.

Para Willems la educación musical debe tener como objetivo promover la realización de *momentos vitales*, vivencias que involucren adquirir conciencia de

ritmo, melodía y armonía, consiguiendo así que aumente la conciencia y profundidad de los componentes sensorial, emotivo e intelectual del ser (Ferrari & Spaccazocchi, 1985). Pretende que las personas consigan vivir la música de forma natural, activa e inventiva.

Los instrumentos prioritarios para hacer música son el cuerpo y la voz, antes de la práctica de cualquier otro instrumento. Willems considera que para tocar un instrumento hace falta que todo el ser humano esté en armonía. Por eso adquiere mucha importancia el canto interior y la respiración, para escuchar previamente cómo va a sonar. Entre sus prácticas combina el ritmo de una pieza con su pulsación, canciones de intervalos y canciones de tónica-dominante para tocarlas con la flauta, o ejercicios de pregunta y respuesta rítmica y melódica (Cuevas, 2015).

Edgar Willems publicó numerosas obras a lo largo de su vida, entre las que se pueden destacar "Las bases psicológicas de la educación musical", "El ritmo musical", "Educación musical" en cuatro volúmenes, "Introducción a la musicoterapia", y "La preparación musical de los más pequeños". Sin duda, la primera obra que se cita es una de las más importantes y difundida en el ámbito escolar, en ella expone la propuesta más adecuada según las edades del niño y adolescente para la adquisición del lenguaje musical, al mismo tiempo que sus preocupaciones sobre la formación musical como un valor espiritual que además de informar, de instruir va configurando el ser.

El libro está organizado en veintidós capítulos. En los primeros, Willems aborda el tema de las canciones, el ritmo, el sonido, el oído musical, entre otros. Más tarde introduce aspectos como el de la melodía, audición interior absoluta y relativa, armonía y memoria musical. Finalmente, describe cuestiones relacionadas con la interpretación, la creación musical, los efectos terapéuticos de la música, entre otras. De acuerdo con García (2011), los tres primeros capítulos: los comienzos, las canciones y el ritmo, suelen considerarse lo más relevantes para todo educador que centra su trabajo en los primeros años del niño, ya sea de nivel preescolar o primaria.

A continuación se plantean algunas de las ideas que se consideraron más relevantes en éstos tres capítulos.

Tabla 19. Ideas más relevantes de los primeros capítulos del libro "Las bases psicológicas de la educación musical" (Willems, 2011).

Capítulo	
I. Los comienzos	-Es importante tomar en cuenta dos conceptos que son

	<p>comúnmente confundidos: bases y rudimentos.</p> <p>Por <i>rudimentos</i> entiéndase los comienzos de la enseñanza musical. Las <i>bases</i> se enfocan a los principios fundamentales de la educación musical, el cual se dirige al lado humano del individuo.</p> <p>-La educación musical puede empezar antes de la escuela, a partir de los tres o cuatro años, siendo que las personas del medio familiar, especialmente la madre, son quienes pueden despertar el sentido auditivo y rítmico del niño. La mamá puede enseñar a su hijo las primeras melodías y con ello atraer su atención sobre los fenómenos sonoros y rítmicos.</p> <p>-En el caso contrario, el profesor habrá de intervenir despertando la curiosidad y el interés musical de estos niños con diversos instrumentos sonoros pequeños.</p> <p>-Se recomienda que las primeras clases sean una combinación de ritmo, ruido y sonido.</p> <p>-Antes de que adquiera conciencia de los hechos musicales, es importante que el niño los viva de manera natural, instintiva, generando un proceso de evolución: vida inconsciente-toma de conciencia-vida consciente.</p>
<p>II. Las canciones</p>	<p>-Willems afirma que el canto desempeña el papel más importante en la educación musical de los principiantes porque vincula el ritmo y la armonía con la melodía y es el mejor medio para desarrollar el oído interno, la clave de toda la musicalidad.</p> <p>-Es importante distinguir la finalidad de diversos tipos de canciones, por ejemplo: las que favorecen el dominio del ritmo y las que preparan el oído musical (ya sea por intervalos o por la armonía).</p> <p>-El niño deberá ser conducido hacia la música, mediante canciones simples. Los principales géneros con este fin son: canciones de primer grado, canciones con mímica, canciones populares.</p> <p>-La invención de canciones es una tarea que habrá de desarrollarse por parte del niño de cualquier grado escolar, esta se puede llevar a cabo partiendo de ciertos ritmos corporales dados o inventados, o bien, se puede hacer uso de poemas cortos o frases elaboradas por él mismo.</p>
<p>III. El ritmo</p>	<p>-Para que el niño desarrolle un auténtico ritmo interior, Willems sugiere recurrir a ciertas acciones comunes y de la vida cotidiana como: el andar, el respirar, las pulsaciones y los movimientos más sutiles provocados por reacciones emotivas.</p>

	<p>-Después, este movimiento tomará una forma más consciente, donde intervendrá el orden que la conciencia canaliza para medir el ritmo a fin de poder escribirlo y leerlo.</p> <p>-Algunas fuentes rítmicas que hay que tomar en cuenta en la iniciación del niño son: los ruidos de la naturaleza, el ruido de las máquinas, el canto de los pájaros, el lenguaje y la poesía, los movimientos humanos, las otras artes, los instrumentos de música.</p>
--	--

De acuerdo con Villena, Vicente, De Vicente (1998) podría decirse que el método de Willems es una recopilación y aplicación de aportaciones de músicos que lo influyeron como Jaques-Dalcroze con sus teorías del ritmo, de Orff-Schulwerk con sus prácticas activas sobre instrumentos elementales y la improvisación, a las que enmarca con sus aportaciones personales desde una fundamentación psicopedagógica que propiciará una declaración de principios que rigen su metodología musical.

Por último, Jorquera (2004) basada en investigaciones recientes encontró que:

- El ritmo es considerado sólo en su versión *métrica*, mientras se deja de lado toda la música no sujeta a pulso y metro.
- La melodía puede efectivamente relacionarse con lo afectivo, aunque de modo complejo, a partir de la adquisición de los patrones de funcionamiento de la tonalidad con la puesta en marcha del *sentido tonal*, que permite identificar relaciones de tensión-resolución, consonancia y disonancia, expectativa y realización de eventos sonoro-musicales.
- La armonía es entendida solo como evento intelectual, que en referencia a la adquisición del *sentido tonal* demostraron cómo el ciudadano común es capaz de reconocer secuencias de acordes propias de su cultura, sin asignarles necesariamente las etiquetas propias de la teoría musical tradicional. Entre estas competencias, sin duda se encuentra la distinción entre tonalidades mayores y menores, además de las relaciones entre acordes correspondientes a diferentes funcionales tonales.

De este modo, para Jorquera (ibíd.) la teoría musical de Willems representa una formulación intuitiva de gran interés por ser la primera en establecer una relación con la psicología, teniendo más que nada un valor histórico y filosófico, que a la vez son la parte más débil de su concepto. Por ende, su vigencia está aunada a su aproximación activa a la música, comenzando por vivenciarla antes de proceder a su estudio gramatical.

Método Martenot

Maurice Martenot, fue el inventor de las ondas Martenot en 1928, además de ser uno de los primeros cultivadores de otros instrumentos electrónicos como el "theremín". Su larga e intensa experiencia en este campo le indujo a crear, buscando vías nuevas y eficaces para la enseñanza de la música, el Método Martenot, con la colaboración de su hermana Ginette (Villena, Vicente, Vicente, 1998). Según Jorquera (2004), la preocupación principal de Martenot en su método es la de proponer una secuencia gradual que conduzca al aprendizaje de la lectoescritura, acompañada por un ambiente de aprendizaje agradable y motivador, en el que se da amplio espacio a la vivencia afectiva de la música.

Por su parte, Cuevas (2015) expone que el Método Martenot se basa en materiales acústicos, en la psicopedagogía y en la observación directa del niño utilizando técnicas como la imitación, los ecos y la memorización de fórmulas rítmicas. Además el folclore, y concretamente la canción, son muy importantes, ya que la frase o expresión verbal es la base para el desarrollo rítmico.

La propuesta de Maurice Martenot se refleja en particular en su libro "Principios fundamentales de formación musical", con ella alumbró una pedagogía musical que se impuso con rapidez espectacular en Francia. En la primera parte del libro se expone el espíritu que alienta esta manera de enseñanza, los principios esenciales sin los que la aplicación de las técnicas queda desprovista de sentido y llega a ser infecunda. Se recorre, paso a paso, el itinerario musical, desde el despertar de la audición en el recién nacido hasta el circuito de automatismos que conducen a la ejecución instrumental, pasando por los fundamentos del ritmo, el canto libre, el canto consciente, la lectura de ritmos y notas, la memorización, la expresión vocal, la improvisación, etc.

La segunda parte, que Martenot llama "Ejercicios Asociados", se aplica a la práctica de los principios antes descritos mediante la utilización de ejercicios y ejemplificaciones adecuadas, elaborando una serie de expedientes que transforman el aprendizaje de la teoría musical en actividades lúdicas, sin duda bastante más atractivas que la enseñanza tradicional, procediendo desde el sonido hacia la escritura. Este paso es muy gradual, utilizando antes de la notación tradicional otras formas de escritura que hoy llamaríamos *analógicas* (Jorquera, *ibíd.*).

De acuerdo con (Villena, Vicente, Vicente, 1998), entre los principios base del método Martenot destacan:

- El despertar de las facultades musicales del niño. Estímulo de la memoria

musical desde la primera infancia. Canciones infantiles. El canto inconsciente.

- El ritmo vivo.
- El canto libre a través de la imitación o canto semi-inconsciente.
- El canto consciente o canto obligado.
- La lectura de la música.
- La teoría aplicada en relación con la educación sensorial.
- Audición, preaudición y formación del pensamiento musical.
- Memorización, imitación espontánea y transporte.
- Análisis de los diferentes circuitos de automatismos, desde la expresión vocal instintiva a la interpretación instrumental.
- La improvisación.
- El respeto a la vida en la interpretación vocal e instrumental.
- Hacia una nueva enseñanza instrumental.

Estos serían los principios más destacados en los que basa su metodología y que aparecen en la segunda parte de su obra como una aplicación de la misma, estos constituyen un todo lógico, un conjunto unitario que abarca todas las etapas del desarrollo musical y no sólo la iniciación.

De este modo, se asume que el Método Martenot persigue el desarrollo integral de las capacidades musicales en la persona, como son la rítmica, la memoria, la altura del sonido, la improvisación a través de un ambiente de juego, así como el cultivo de la representación mental, el esfuerzo-relajación, el aprendizaje por imitación y el desarrollo de la creatividad.

Métodos de educación musical en España

En la investigación realizada por Oriol de Alarcón (2005), en la que se encuesta a 145 maestros especialistas en música de la Comunidad de Madrid (107 públicos, 24 concertados y 14 privados), se trataba de averiguar, entre otras cuestiones, qué tipo de modelos o enfoques de pedagogía musical utilizaban con más frecuencia los profesores de música en sus planteamientos didácticos. Oriol de Alarcón (ibíd.) encontró que el método Orff tenía la frecuencia más alta de empleo en el aula, mientras que el método Ward fue el menos utilizado.

Tabla 20. Métodos utilizados por los profesores de música en sus planteamientos didácticos.

Método más utilizados por los profesores de música encuestados	Número de profesores que utilizan el método en relación a la muestra total
Método Orff	117
Método Kodály	99
Método Dalcroze	61
Método Willems	57
Método Martenot	12
Método Ward	9

Oriol de Alarcón (ibíd.) también les pidió a los encuestados que aportaran observaciones sobre las metodologías empleadas, siendo 35 los que aportaron comentarios, en los cuales los profesores evidenciaron que suelen mezclar los métodos reseñados (14 profesores), otros señalan tener una metodología personal (6 profesores), adecuarse a las características del grupo de clase (6 profesores), así como utilizar otras aportaciones musicales, tales como: Jos Wuytack (4 profesores), musicoterapia, método Yamaha, color-espacio-sonido y de Murray Schafer (1 profesor por cada aspecto).

Así mismo, es interesante destacar que la mayoría de los profesores señalaron haber obtenido sus conocimientos sobre los distintos métodos principalmente a través de cursos y cursillos (122 profesores), mientras que 61 profesores dijo haber adquirido los conocimientos en su formación inicial, mientras que solo 18 profesores tuvieron la oportunidad de estudiar alguno de los métodos en su país de origen.

Oriol de Alarcón (ibíd.), infiere a partir de los resultados obtenidos en su investigación que el profesorado de música está totalmente influido en sus planteamientos didácticos por los métodos provenientes en su mayor parte de Europa, pese a ello, nunca citaron ninguno de los métodos creados por músicos españoles y que en su momento tuvieron gran auge y difusión, tales como: Irrineu Segarra (en Cataluña), Joan Llongueras (en Barcelona) y Luis Elizalde (en Madrid).

Por otra parte, diferentes investigadores españoles (Cuevas, 2015; Brufal, 2013; Jorquera, 2004), exponen que los métodos creados a principios del siglo XX siguen teniendo una importancia relevante en la enseñanza musical en España, aunque en pocas ocasiones se siguen utilizando con sus principios originarios, principalmente porque cada método musical de principios del siglo XX potencia el desarrollo de alguno de los elementos formales de la música de forma independiente, por tanto cada uno de los conceptos se plantea la tarea de resolver

algunos aspectos de la educación musical, pero ninguno logra abarcar la educación musical en toda su amplitud. Convergen en que la parcialidad de los métodos existentes los vuelve insuficientes para realizar las tareas de la educación musical, con el riesgo de que la práctica pueda transformarse en una realización rígida.

Ante estos planteamientos, sugieren que la apertura y comprensión de diversos enfoques metodológicos, por parte del profesor es relevante pero aún más que estos pasen –de acuerdo al hecho musical en el aula– por un filtro crítico personal, que permitiera responder de manera más positiva y con más flexibilidad a las situaciones muy variadas y diferentes, con frecuencia incluso difíciles que se encuentran en las aulas escolares. Siendo importante que la formación inicial de los futuros profesores les permita comprender la importancia de su criticidad musical al elegir o diseñar sus estrategias de enseñanza.

5. 3. Estructuración de la Mención en Educación Musical dentro del Grado de Primaria

Dentro del nuevo Título de Grado de Maestro en Educación Primaria todas las Menciones se ofertan en el cuarto curso. En el caso de la Mención en Educación Musical de la UGR impartida en tres de sus cuatro centros (con excepción del Centro Adscrito Escuela Universitaria de Magisterio la Inmaculada de Granada) queda conformada por las siguientes asignaturas:

Tabla 21. Asignaturas ofertadas en la Mención en Educación Musical.

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta	Facultad de Educación y Humanidades de Melilla	Facultad de Ciencias de la Educación de Granada
Formación rítmica y danza	Lenguaje musical	La audición musical en la escuela
Formación vocal y auditiva	Formación vocal y auditiva	Educación vocal y práctica coral
Formación instrumental	Formación instrumental y agrupaciones musicales	Práctica con instrumentos musicales en la escuela
Didáctica de la expresión musical	Didáctica de la expresión musical	Recursos musicales para la escuela
Historia de la música y el folclore		

Sobre la elaboración y estructuración de la Mención un profesor relata su experiencia y predisposiciones:

El origen de la Mención como tal, está establecido por la estructura del Grado como titulación que empieza a planificarse 4 o 5 años antes de su puesta de funcionamiento, es decir aproximadamente 8 años atrás, lo que significa que la titulación que en aquél entonces tenía su vigencia, venía de una manera muy limitada a ser sustituida por una que era un poco chocante para todos nosotros en el departamento, esa estructura nos hacía ver claramente la disminución de la presencia de asignaturas de educación musical en una titulación en magisterio que tenía un soporte y un componente de especialización. El gran choque que significa esa disminución pone en duda la propia denominación ¿en qué va a quedar una titulación para maestros que permita impartir música en la escuela primaria?

Se hicieron muchas reuniones para dilucidar como podrían quedar las cuatro asignaturas que se dejaban, cómo formar a un maestro que va impartir Educación Musical en primaria con solamente cuatro asignaturas, que si fueran anuales podría poder intentarse equilibrar un poquito tanta pérdida de formación como supuso la desaparición de la diplomatura. Esas asignaturas además eran cuatrimestrales, entonces se pasó de una idea ingenua a una realidad incompleta que es la que tenemos ahora. La idea ingenua era la de tratar de aquilatar al máximo posible en cuatro opciones la formación que hasta entonces se venía dando en la titulación anterior, claro que eso es imposible porque sabíamos a priori que la formación inicial de los estudiantes de magisterio iba a ser exactamente igual que la que habíamos conocido en los planes de estudio anteriores, es decir que el sistema universitario no iba a permitir una prueba de entrada de nivel como para que los maestros que hicieran el Grado de maestros tuvieran ya una formación básica, una alfabetización musical suficiente como para que esas asignaturas tuvieran el componente y el sentido de enseñar a enseñar música.

Yo de todas maneras hace 10 o 8 años he formado parte de comisiones que estaban en relación con esa estructura del plan de estudios, entonces participé en muchas reuniones y efectivamente había muchísima desconexión de las realidades de lo que pretendidamente parecía el título nuevo iba a implicar, y es que

leyendo normativamente la estructura de esa declaración de Bolonia la intención era armonizar ese lenguaje, armonizar los estudios universitarios europeos de manera que en todos los países compartiéramos 70% de contenido comunes y un 30% de libre disposición de cada estado e incluso de cada país. Sin embargo, en España esa armonización fue más bien pura teoría porque en el caso de nuestra titulación por ejemplo, mientras en otros países no desapareció la educación musical con un perfil propio, aquí desapareció pues como ya se conoce, y no solamente eso sino que se ha hecho con un gran... yo no tengo en ese sentido demasiados términos de cortesía para decir cómo se ha hecho la estructura, y tampoco es un ataque sino una realidad, se ha hecho muy cínicamente esa estructura de lo que aparentemente era un título común europeo, porque en cada universidad española títulos como el nuestro son totalmente distintos.

Los planteamientos del profesor son un punto de partida idóneo para el desarrollo del presente capítulo, pues dejan ver algunos de los conflictos de partida en la configuración de la Mención. Así como se deja ver en la Tabla 21, cada Facultad estableció sus propias asignaturas, con algunas coincidencias y matices en cada propuesta.

Posteriormente a las asignaturas de la Mención, se plantea la realización del Prácticum III, el cual debería estar enfocado a la concreción de las competencias propias de la Mención elegida. Sin embargo, María antes de iniciar este, anuncia sus preocupaciones:

Las prácticas que ahora vamos a hacer van a ser también de general ¡vamos! va a ser la misma práctica que desarrollamos... entonces no le veo como cordura el haber tenido cuatro meses de especialidad si ahora no vamos a llevar a la práctica ese especialidad.

-¿Y cuál es la razón de tus planteamientos? Porque según entendía iban a versar sobre la Mención elegida.

La razón es que hay especialidades que tienen más horas, por ejemplo Educación Física, pero hay especialidades como Música que hay una hora de música "y con suerte"...imagínate que la profesora se dedica pues... que a lo mejor tiene al día dos horas de clase, entonces no serían las prácticas igualitarias para todos. Entonces han dicho los metemos a generalistas y que a la vez

puedan estar con los profesores de especialidad, y pues que se vayan coordinando las dos cosas.

De este modo, los 24 créditos del Prácticum no precisamente permitirán al alumno de la Mención en Educación Musical ejercitar durante todo este tiempo las competencias musicales esperadas dentro del módulo “Enseñanza y aprendizaje de música, plástica y visual”:

- CDM8.1 Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde artes.
- CDM8.2 Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.
- CDM8.3 Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.
- CDM8.4 Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes a los estudiantes.

Organización de las asignaturas

En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada para el cumplimiento de la Mención en Educación Musical se desarrollaron cuatro asignaturas, las cuales fueron impartidas por dos profesores denominados Profesor Arteaga y Profesor Pedraza, cada uno tuvo a su cargo dos asignaturas, asignadas de acuerdo a su formación docente como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 22. Asignaturas y profesores de la Mención en Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

Asignaturas	Profesores que impartieron
Educación vocal y práctica coral	Profesor Pedraza
Práctica con instrumentos musicales en la escuela	
La audición musical en la escuela	Profesor Arteaga
Recursos musicales en la escuela	

Las guías docentes fueron elaboradas en un primer momento por pequeños grupos de profesores del departamento que tenían intereses de impartir las asignaturas posteriormente, una vez asignado el profesor titular, cada uno en su libertad de cátedra podía modificar la guía docente a conveniencia y experiencia

personal, informando al Director de la sección departamental, quien posteriormente de ser aceptados los cambios haría oficial dicha guía.

El horario para el desarrollo de las asignaturas quedó definido por la administración con la siguiente organización:

Tabla 23. Horario en que se impartieron las asignaturas de la Mención en Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

	Martes	Miércoles	Jueves
8:30-9:30	La audición musical en la escuela	Seminario 1. Recursos Musicales en la escuela	Educación vocal y práctica coral
9:30-10:30	La audición musical en la escuela	Seminario 2. Recursos Musicales en la escuela	Educación vocal y práctica coral
10:30-11:30	Práctica con instrumentos musicales en la escuela	Seminario 1. La audición musical en la escuela	Educación vocal y práctica coral
11:30-12:30	Práctica con instrumentos musicales en la escuela	Seminario 2. La audición musical en la escuela	Seminario 1. Educación vocal y práctica coral
12:30-13:30	Recursos Musicales en la escuela	Seminario 1. Práctica con instrumentos musicales en la escuela	Seminario 2. Educación vocal y práctica coral
13:30-14:30	Recursos Musicales en la escuela	Seminario 2. Práctica con instrumentos musicales en la escuela	

Se solicitó autorización a cada uno de los profesores para acceder a observar al aula y en función del consentimiento de los dos profesores titulares y el momento de la implementación de la asignatura se observaron las siguientes sesiones:

Tabla 24. Asignaturas y sesiones observadas de la Mención en Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

Asignatura	Clases teóricas		Seminarios (Clases prácticas)	
	Sesiones observadas	Horas observadas	Sesiones observadas	Horas observadas
Educación vocal y práctica coral	12	24	10	11
Práctica con instrumentos musicales en la escuela	12	24	11	11
La audición musical en la escuela	15	30	7	7
Recursos musicales en la escuela	13	26	9	9

Total:	52	104	37	37
--------	----	-----	----	----

En complemento a la observación directa se solicitó la autorización para grabar el audio de cada una de las sesiones, sin embargo, solo se obtuvo el permiso del Profesor Arteaga. Por tanto, en las sesiones y otros momentos donde el profesor Pedraza estuvo presente no se utilizó el apoyo del audio para la reconstrucción de los discursos y diálogos en el aula, que hubieran sido útiles para complementar los diarios de observación. Pese a esta negativa en el aula, el profesor Pedraza si permitió la grabación de audio en la entrevista sobre su experiencia en la implementación de las asignaturas.

Pese a que se observaron las cuatro asignaturas durante el trabajo de campo, por cuestiones del tiempo dado para la presentación de la tesis doctoral no fue posible presentar los resultados de las cuatro, de este modo se presentan los resultados relativos a dos asignaturas: “Educación Vocal y Práctica Coral” y “Recursos Musicales en la Escuela” por considerarse las más representativas de los conflictos y temas relevantes en la implementación de la Mención en Educación Musical.

Proyecto interdisciplinario

Se propuso como actividad didáctica complementaria evaluable para todas las asignaturas un proyecto musical que resultó finalmente en un Concierto Didáctico, idea que parecía atractiva para fines formativos como expresa el profesor Pedraza:

El origen del concierto didáctico tiene que ver con un comentario que me hace mi compañero Arteaga al principio de la Mención como proyecto que podíamos hacer, precisamente en esta primera promoción de la Mención en Educación Musical para tratar de hacer confluir los contenidos de las cuatro asignaturas en una actividad evaluable. A mí no me pareció mal y yo dije que sí, claro desde una perspectiva más práctica, las dos asignaturas que yo tenía que impartir pues tenían un vínculo muy directo como el desarrollo en sí mismo de la parte musical del concierto.

De hecho quise hacerlo sobre todo por ellos, porque yo creo que una de las cosas que tienen que tener las personas que van a

trabajar en educación es que sino tienen un sentido colaborativo de equipo, de pertenencia a un colectivo que necesita pelear por lo propio, su propia cualificación profesional... primero, ni se va a reconocer ni va a seguir existiendo. Yo entiendo que es legítimo que cada uno tengamos un trabajo pero intento hacer que el trabajo le guste a la gente llevarlo a cabo, que sea una elección que no la suelte y la defienda, es decir que tenga un valor vital para ellos.

De esta actividad se identificaron diferentes momentos durante la Mención que permitieron a los estudiantes la organización y montaje: juntas de organización de las horas correspondientes a las asignaturas, juntas de organización por grupos de trabajo (grupos musicales y roles en el montaje), ensayos por grupos musicales y ensayos generales. Además de ello, hubieron otros momentos claves como la presentación del concierto didáctico, la celebración y la discusión sobre la evaluación con el profesor Arteaga. Momentos de los cuales únicamente se observó los que se detallan en la Tabla 25.

Tabla 25. Concierto didáctico y momentos observados.

Juntas de organización desde las asignaturas				Ensayos grupales y generales		Presentación	Celebración	Discusión sobre la evaluación
Sesiones		Horas		Sesiones	Horas	Horas	Horas	Horas
PIME	RME	PIME	RME					
4	3	4	4	4	7	3	1	1

5. 4. Educación Vocal y Práctica Coral

De las 45 horas presenciales de la asignatura se observaron un total de 35 horas. A continuación se presenta un esbozo de los contenidos y temas que se abordaron durante las sesiones en el tiempo de la observación:

Tabla 26. Contenidos y piezas corales que se trabajaron en las clases observadas de la asignatura Educación Vocal y Práctica Coral.

Teoría	Seminario
<ul style="list-style-type: none"> Primera sesión: Se trabajó con las piezas “Napoleón”, “Le petit Village”, “A new year Carol” y “Old 	<ul style="list-style-type: none"> Primera sesión: Se revisan las piezas “No llores niño”. Posteriormente los estudiantes cantan una

<p>Abram Brown”.</p> <ul style="list-style-type: none">• Segunda sesión: Se realizaron ejercicios de dicción, lectura modulando la intensidad, lectura interpretando una emoción.• Tercera sesión: Se explicó la postura de la boca y su determinante en la emisión de la voz. Además de trabajaron las piezas “Remerino”, “Siyahamba”, “Een Kint Gheboren”.• Cuarta Sesión: Se explicó la importancia del calentamiento, posterior al calentamiento se trabajó con las piezas canon 11, 12, 13 y “Señora Santa Ana”. Por último se realizaron ejercicios de entonación de inversiones.• Quinta Sesión: Se realizaron ejercicios de entonación y reconocimiento de inversiones, acordes de séptima, triada, “Dido y Eneas”, “Sopranos y tenores agudos cantarán”, canon 1, canon 2v.• Sexta sesión: Se practicaron las piezas “Al salir el sol”, “Een Kint Gheboren”, “Siyahamba”.• Séptima sesión: Se realizaron ejercicios basados en los “Juegos prosódicos del folklore granadino de tradición oral”, se practican las piezas “Alleluja benedictus”, “Tutira mai”, “Quedaos adiós”.• Octava sesión: Se revisan los cifrados musicales, la construcción de una triada musical y acordes con séptima, se practican las piezas “Por unos puertos arriba”, “Koldodi”, “Geographical Fuge”, “Quedaos adiós”.• Novena sesión: Se practican las piezas “Un elefanto”, “Yo soy un artista”, “Percusión corporal”, “Más vale trocar”, “¡Ay linda amiga!”, “Quedaos adiós”.• Décima Sesión: Se practican las piezas “Remerino”, “¡Ay linda amiga!”.• Onceava sesión: Se practican las piezas “Tutira mai”, “Señora Santa Ana”, “Hierba buena”, “Si la nieve resbala”.• Doceava sesión: Se proyecta un video de Riccardo Muti, se	<p>pieza elegida deliberadamente para hacer la prueba de canto enfrente de todos los participantes del seminario. Se finaliza con la entonación de un ejercicio de intervalos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Segunda sesión: Se revisan las piezas “Al salir el sol”, “Remerino”.• Tercera sesión: Se realizaron ejercicios basados en los “Juegos prosódicos del folklore granadino de tradición oral” y ejercicios rítmicos y articulación de “Geographical Fuge”.• Cuarta Sesión: Se practican las piezas “Amor, amor”, “Si la nieve resbala”.• Quinta Sesión: Se practican la pieza “Koldodi” y se le integra una percusión corporal.• Sexta sesión: Se practican las piezas “Más vale trocar”, “Quedaos adiós”, “el grillo buen cantore”, “Geographical Fuge”.• Séptima sesión: Se practica la pieza “Al salir el sol” únicamente por las mujeres.• Octava sesión: Se practican las piezas “Madre de mi carbonero”, “Si la nieve resbala”, “Tres hojitas”, “Señora Santa Ana”• Novena sesión: Se practica la pieza “Al salir el sol”• Grabación: 27 de enero de 2013
--	---

revisa una lista de observaciones para la grabación, posteriormente se practican las piezas “Soy un artista”, “Venid compañeros”, “Un elefanto”, “Tres morinas”, “¡Ay linda amiga!”.	
--	--

Las clases teóricas y prácticas

A las clases del profesor Pedraza tuve acceso aproximadamente tres sesiones después de iniciado el cuatrimestre –en espera de la confirmación para el acceso al aula–. Las clases teóricas se desarrollaron en el aula MI del edificio de Ciencias de la Educación a primera hora del horario de la mañana (8:30 hrs). El espacio era amplio, lo recuerdo con una iluminación ámbar pese a que las lámparas eran de bombillo blanco, tal vez porque las paredes y los pisos estaban revestidos en tonos marrón, con excepción de los techos con lozas blancas y las pizarras que centraban la visión al frente, una para reflejar el proyector y la otra grabada con cinco pentagramas. Desde la silla de cualquier estudiante el escritorio del profesor quedaba a la derecha, mientras que a la izquierda se develaba el piano, ambos objetos unificándose con el marrón que prevalecía.

En las clases de la Mención el piano fue más útil que el escritorio, el cual fue utilizado para dejar reposar libros, utensilios de los profesores, material didáctico o instrumentos musicales, así como la lista de asistencia que los alumnos debían firmar en cada sesión.

En una definición bastante simplista, la dinámica de la clase podría resumirse a un calentamiento corporal-vocal, al que seguía una práctica coral que implicaba en su generalidad: una revisión y análisis de la partitura, análisis de la dicción, pronunciación y articulación del lenguaje, entonación de cada una de las voces cantantes y su ensamble. Grosso modo, la presencia de estos aspectos en la dinámica de la clase son un buen punto de partida (Mauleón, 2008; Alessandroni & Etcheverry, 2011), pues todos los que hemos pasado por una clase de educación vocal o de práctica coral –no precisamente una ligada a la otra– nos resultan familiares.

En un análisis más detallado de estos aspectos y en función de su aporte para la formación de los estudiantes que cursaron la Mención en Educación Musical encontré cuatro temas de relevancia: A) el énfasis en determinados aspectos del perfil profesional de los cuales se cuestiona su promoción y logro en

contraste con los criterios por los que los estudiantes acceden a la Mención en Música; B) el estilo de enseñanza del profesor para propiciar el interés y la participación de los estudiantes desde su devenir musical; C) los traumas asociados a la voz –intrigante dentro de una Mención en Música– en colateral relación con el cuarto tema; D) el dilema de la inclusión en la grabación de un CD como actividad complementaria propuesta por el profesor para finalizar la asignatura.

Como introducción a estos temas, se narra a partir del diario de observación la primera sesión teórica en la que estuve presente, valorando que los temas muestran esbozarse desde aquél primer momento.

Nota de clase del 17 de octubre de 2013

La clase inicia a las 8:30 hrs. Así que me encamino al aula entorno a las 8:20 hrs. Abordando el pasillo que lleva hacia el aula M1 me percató que los alumnos lo abarrotan, así que intento adentrarme un poco para localizar si Teo o María han llegado, además de aprovechar mi ubicación para escuchar los temas sobre los que los alumnos cotillean, acción imposible porque se produce un eco que privatiza la mayoría de los diálogos.

Teo y María han llegado pero están con sus amigos, así que mantengo un poco de distancia para no incomodar a los suyos, que puede no estén tan cómodos en que yo me inmiscuya de la nada a escuchar su conversación –siendo poco el tiempo en que me han visto–.

A las 8:30 hrs. un estudiante con gafas atraviesa el pasillo con tal prisa que sus compañeros le abren espacio, lleva entre los brazos un gran tajo de hojas que parecen copias de algún material o partitura. Se dirige al Aula M1 y con la llave que le ha sido proporcionada –asumo que por el Profesor– abre la puerta. Inmediatamente todos van entrando y se aglutinan entorno al escritorio del Profesor donde el compañero con gafas se ha colocado para ir repartiendo el material. Una chica que ha entrado después, al ver la escena pregunta:

–¿Qué reparten?, ¿Sugus? –Pero nadie le responde–.

A los chicos apilados les van entregando un pequeño fajo de hojas.

–¡Deben ser siete! –añade el compañero de gafas–.

Los estudiantes que tienen ya sus hojas van verificando. María ya ha tomado sus hojas y simplemente las asienta en el pupitre, mientras platica con sus compañeros en espera del profesor Pedraza. Teo se ha sentado con su material en manos, lo hojea y observa a sus compañeros con una amplia sonrisa:

–¿A ver si hay algo interesante?

El movimiento de entrega prosigue hasta las 8:43 hrs. que el profesor entra al aula y se dirige al escritorio, arregla algunos papeles sueltos, levanta la vista y lo primero que expresa es:

–¡Valerie por lo tot!.

Yo no logro entender si esta frase es una pieza o una expresión entre el profesor y los alumnos, el profesor no hace ningún comentario más al respecto, así que solo puedo suponer que es una expresión en francés. Seguido a ello, el profesor agrega:

–Vamos despertando.

Entonces los chicos se levantan de sus lugares y se van esparciendo por el espacio al centro del aula. Cuando están todos de pie, sin decir nada, el profesor comienza a girar la cabeza haciendo círculos y los estudiantes lo imitan. Ahora giran circularmente los hombros y el profesor interviene:

–La clase pasada alguien se sintió mal, en principio los ejercicios no deben marear, sino relajar en sentido estricto.

El profesor se expresa con una solemne seriedad y por donde pasa va fijando la mirada. Después de una pequeña pausa agrega –me estoy preparando para las paralympicadas...

Pese a la seriedad con que expresa la frase, el comentario hace que los estudiantes rían dando oportunidad para que se inicie un cuchicheo, el cual no se silencia del todo. Ahora los chicos con los brazos extendidos a los laterales hacen círculos, Teo juguetea con sus compañeros al extender los brazos e intentan contener la risa. Pedraza no se percata de ello.

–Ahora se echan crema –señala el Profesor Pedraza para cambiar de ejercicio, el cual consiste en un masaje en los brazos y en las piernas–. No sé si me confundo pero en vez de un promedio de 24 personas escucho un promedio de 84 –señala el profesor debido a la murmuración que no ha cesado–.

El profesor ha empezado con las sentadillas y los estudiantes responden imitando.

–No se lo he dicho, pero en el siguiente ejercicio veremos quién se pega más fuerte... Ahora abran las alas, las bajan y las suben, mientras inhalan y exhalan.

María permanece seria durante los ejercicios, no parece contagiarse por las risas de sus compañeros o involucrarse en las murmuraciones. Debido a su altura se ha ubicado al fondo del aula.

Pedraza comienza con la vocalización:

-DI-NON-DA-NON...

Va dando señalizaciones para mejorar la emisión. Explica como ir colocando la voz para poco a poco ir emitiendo notas más agudas, así como la necesidad de una verticalidad en la emisión de una sonoridad de O.

-Vamos a mover la lengua DON-DIVI-DON-DIVI-DON-DIVIDIVI-DON.

¡Necesito que me engañen con los gestos!

¡Cambiad la actitud!

Pedraza entonces enfatiza a los chicos que deben exagerar la gesticulación para activar la corporeidad necesaria en la emisión de la voz. Posteriormente enfatiza la gesticulación de las vocales en el siguiente orden E, A, O, A, U, I, O.

Termina el calentamiento y se dirige al pizarrón, donde escribe "Napoleon Avec Marie Louise". Mientras tanto los chicos han tomado asiento.

-En los textos que tienen hay canciones en varios idiomas... podemos pronunciar en cualquier idioma son cualidades de la percepción auditiva. El idioma no debe ser motivo para rechazar una obra.

María ante estas señalizaciones del profesor busca una pluma en su bolso para apuntar.

El profesor continua hablando de la traducción de las óperas y hace hincapié en que está más justificado en el ámbito educativo que en el profesional y señala que el material que les ha proporcionado consiste en una reproducción de partituras originales. Luego indica:

-Vamos a comenzar con el francés (ver figura 2), esta pieza no está en sus partituras sino en el pizarrón y como no necesitamos nada...

Entonces el profesor toma una silla y se sienta al frente y con las dos manos golpea simultáneamente las dos piernas, luego da un aplauso y lo repite consecutivamente, provocando que los alumnos se vayan incorporando. Cuando los jóvenes tienen dominado el ritmo él empieza a insertar las palabras de la frase principal "Napoleón Avec Marie Louise" y los estudiantes imitan.

Figura 2. Partitura de la pieza "Napoleón"

Na - po - le-on a - vec Ma - rie Lou - i - se, Na - po - le-on a - vec Ma - rie Lou - i - se,

5 Na - po - le-on a - vec Ma - rie Lou - i - se, et la, la, la, la, la.

Luego empiezan a entonar, lo que parece complicar a los alumnos pues el sonido no se unifica con rapidez, así que el profesor detiene la ejecución.

En ese momento, siendo las 9:20 hrs. un joven abre la puerta y entra, sin dirigir palabra al profesor; como ya no hay sillas disponibles, él toma una que esta apilada e intenta abrirla, pero se le dificulta. Todos sus compañeros se percatan de sus movimientos y ríen discretamente, cuando logra abrirla y colocarse en la segunda fila el profesor lo saluda con seriedad e ironía:

-Buenos días.

El profesor no hace ningún comentario adicional y prosigue corrigiendo con seriedad y detenimiento la pronunciación.

-¡No catalán! ¡no andaluz...!

El profesor es muy insistente en la articulación completa y clara de las palabras.

Ahora el profesor realiza el ejercicio omitiendo palabras de la frase principal, esta variación dificulta el ejercicio y las equivocaciones individuales o ajenas causan gracia a los estudiantes. Principalmente se confunden en las entradas al quitar todo el texto. Al terminar todos ríen y el profesor comenta con ironía:

-¡Nos hemos equivocado poco! Bueno seguimos cantando en francés "Le petit Village" (ver figura 3).

Figura 3. Página 1 de 2 de la partitura de la pieza "Le Petit Village".

E. JAQUES-DALCROZE.

Moderato.



1. A - - mis, vo - yez au loin là - bas Poindre
2. Un son de clo - ches dans les prés, Ré -
3. Vo - - yez la vigne en es - - pa - liers, Les
4. Sur la mai - son des - - cend le soir, C'est

un pe - tit vil - la - ge; Il est ca - ché sous
- son - ne dans la bri - se, Puis on en - tend son -
bos - quets en - char - mil - les; En - ten - dez - vous dans
l'heu - re lan - guis - san - te; Des lam - pes bril - lent

les li - las Tout au fond du feuil - la - ge.
- ner plus près Les clo - ches de l'é - gli - se.
les hal - liers, Le ros - si - gnol qui tril - le? } Dou - ce -
dans le noir, Mon - tons la rue en pen - te.

El profesor se dirige hacia el piano y lo gira en 60° para quedar frente a los alumnos. El chico que llegó tarde aprovecha el movimiento para dirigirse al escritorio y coger sus partituras. Desde el piano el profesor pregunta:

-¿Quién sabe francés?

María levanta ligeramente la mano pero antes de que Pedraza la vea se arrepiente y la baja de nuevo.

-Bueno el que calla otorga, así que yo lo pronuncio así... (recita el texto)

Aunque no somos especialistas podemos traducir bastante exacto. Por cierto, esta es una traducción de Dalcroze que deben conocer... ¿de dónde era?

-¿Francés? -responde la chica de los sugus-.

-Podría ser belga, pero no lo voy a decir, búsqüenlo...

- ¡Agua con los despistes! lo mejor es tener la partitura en dos hojas, alguien que sea ecológico me odiará pero visualmente es lo que mejor ayuda.

Los destinatarios de esta canción son niños, por tanto la lógica es sencilla, el oído aún no está preparado para algo anacrónico.

Es muy arriesgado apoyarse de instrumentos para la voz, han de saberlo como maestros que van a ser. Ojo con que el primer día toquen todo con piano... se les puede caer.

¿Cuál es la función de la anacrusa?

-Que entre en tiempo débil -responde nuevamente la chica de los sugus-.

-¿Cómo? -puntualiza el profesor-.

-Yo que sé...

-Vamos, exprésate mejor... -añade el profesor con tono serio pero a la vez amable-.

-Pues cuando acentuamos la segunda es cuando necesitamos la anacrusa.

Pedraza no comenta nada al respecto y prosigue:

-Leemos y lo hacemos como está indicado en tempo "moderato" -el profesor tararea pero luego aumenta el ritmo- ¿Se les antoja cantar así?

-No -responde una mayoría de los estudiantes-.

Entonces Pedraza vuelve a cantar moderato. Luego hace una pausa y comienza con una serie de preguntas:

-¿Cuando digo "segundo sistema ", me entienden?

Los chicos no responden sólo se ve que en su mayoría asientan con la cabeza.

-¿Segunda anacrusa?

¿Tercer compás?

María y Teo asientan a todas las preguntas, no muestran expresiones de tener problemas con la notación musical, y en el solfeo se muestran competentes, pues a algunos compañeros los delata la risa, o expresiones faciales en las que evidencian su dificultad para solfear.

-¿Estamos en una tonalidad de...?

-Sol Mayor -responde un joven-.

-¿Apellido?

-Sol Natural Mayor.

Sin hacer más comentarios, ni expresión de asentir, el profesor prosigue:

-Mujeres leen línea de arriba, hombres línea de abajo. Incluso los bajos deben cantar en su altura -Pedraza hace una imitación de cómo no deben hacerlo y luego hace una representación correcta-, ¿verdad, Teo? Posteriormente dos maestros profesionales cantarán ambas líneas. ¿Quién? Pues ya lo veremos. Ahora cantaremos en inglés.

Paulina, en la mesa hay partituras si quieres echarle un vistazo.

¿Quién conocía la pieza de Dalcroze? -ningún alumno responde-.

A Benjamin Britten le pidieron que escriba una serie de canciones para niños, la siguiente pieza "A New Year Carol", ¿alguien la conoce?, ¿en qué tonalidad escribe Britten esta canción?

-Mi b Mayor -responde un chico-.

-Con solo decir Mi b Mayor ya deberíamos tener una noción.

Me han dicho que hay muchos pianistas aquí, sería bueno que estudien la partitura porque un día puedo agarrar la chuleta y pedir que toquen -Pedraza se sienta al piano y toca la escala de Mib Mayor-.

¿Qué es esto?, ¿la escala qué puede significar?

¿Qué intención nos puede llegar al fondo del alma?

-Lento -comenta un joven-.

-Los pianistas de aquí estarán contentos de que en unos momentos van a tocar.

Antes de nuestro pequeño descanso vamos a ver una pieza más.

¿Cómo lo haremos para que sea más dinámico?

Ayúdenme a mover el piano porque juega un papel importante... dame la manita -le señala el profesor a un compañero-. Por cierto, el material se devuelve.

El profesor ha ordenado las hojas y los estudiantes van cogiendo una. Mientras esto ocurre, el profesor se dirige a mí.

–¿Conocías las piezas Paulina?

–No.

Él asiente.

–La pieza que han cogido es de siete páginas se llama “Old Abram Brown” de Britten, de la misma autoría (ver figura 4).

Si ven, tenemos la misma ordenación y poco a poco se van incorporando las distintas voces. ¿Cuál es la tonalidad?

División de opiniones. Deberían evitarse, porque escucho que algunos decís Mib natural (la pieza está escrita en Mi menor natural como relativo de Sol Mayor) –el profesor va entonando la tonalidad: Mi Sol Si Sol Mi, La Do Mi Do La, va tarareando en el piano y deja que los alumnos piensen mientras escuchan–. ¿Cómo empezaría con esa referencia? ...¡que bonita entonación!, vaya quinta “Re” para una nota que no es, pero si quieren le llamamos a todo Mi... Bueno, vamos entonando correctamente.

María se ríe ante el comentario del profesor pero guarda su posición erguida como corresponde para cantar. Teo está más repanchingado sobre el respaldo de la silla y no corrige la postura.

Cuando llega la nota Mi de la segunda octava María guarda silencio porque parece no llegar a la nota.

–Bueno, ¿han aprendido toda la partitura? porque no hay más –en referencia a que el texto que se aprecia en la figura 4, se repite a lo largo de toda la partitura–. Bueno ahora la prueba del B1: “Old Abram Brown is dead and gone...” ¡qué bonito inglés andaluz!, ¿cómo se pronuncia la primera palabra en inglés británico? Un andaluz tiene que poder pronunciar correctamente ¡no tiene justificación!...

Hay algo que no hacemos los andaluces que es prestar atención a las consonantes finales: ¡cuidado!

Figura 4. Fragmento de la página 1 de 7 de la partitura “Old Abram Brown”.

*Words Anon. BENJAMIN BRITTEN

Like a slow funeral march

VOICES *pp* clearly
Old A-bram Brown is dead and gone, You'll

PIANO *pp* *sempre con Ped.* *sim.*

4 *p dim.*
ne-ver see him more; He used to wear a long brown coat, That button'd down be-fore.

dim.

Teo enrolla las partituras con las que trabajan.

El profesor sigue con la retroalimentación, para mejorar la pronunciación ha solicitado que dividan la palabra en sílabas para lo cual repasan el texto sin melodía pero respetando el ritmo marcado.

El tiempo termina y no alcanzan entonar.

En cuanto a los seminarios éstos se dividían en dos grupos de aproximadamente 20 personas. La dinámica era muy similar a la que se describe en la nota de clase (17 de octubre de 2013) con la diferencia que hubo una mayor esfuerzo por parte del profesor para mejorar las dificultades de las piezas de mayor complejidad. También se observó una interacción más personal con los alumnos, habiendo señalamientos específicos para cada uno.

Competencias del profesor de magisterio de EVYPC

El profesor Pedraza tenía un especial interés en esta asignatura como devenir de su perfil profesional, exponiendo que sus primeros años como profesor

en el instituto puso su empeño en la conformación de un coro, al que las autoridades educativas se oponían pero que fue posible gracias al interés propiciado en sus alumnos. Después de este hecho, la actividad coral lo acompañó en su trayectoria profesional y educativa, que en contraste con la implementación de la asignatura reflexiona a priori sobre su planteamiento desde una desconexión con la escuela:

Educación Vocal y Práctica Coral, eso necesariamente no tiene por qué mantener un contenido que vincule esa asignatura a la escuela. Sin embargo, como he dicho antes, para mí son estudiantes que van a trabajar en la escuela, yo hago que los materiales y el desarrollo de esas actividades que se desarrollan en esta asignatura tengan un vínculo escolar, pero en sentido estricto "Educación Vocal" es, "a ver cante usted, ¿cómo emite usted la voz?, ¿cómo respira?, ¿cómo encuentra los resonadores?, ¿cómo articula?, ¿cómo expresa?", etc. etc. ¡y en un cuatrimestre!

Si a un estudiante de canto le cuesta tres o cuatro años encontrar su propia voz, ¡aquí integramos en un cuatrimestre no solamente esto, sino además una "práctica coral"! Yo he querido probar voces de mis estudiantes, para eso se necesita tiempo, para eso yo necesitaría un cuatrimestre... para oírlos, y no solamente una vez, un mes, para oír la evolución ¡y no sé puede!, solamente una percepción inicial como la que he mantenido, que lo único que haces es dar una orientación y a veces hasta con riesgo de decir si una mujer es más soprano que alto, o un hombre más tenor que bajo, pero no más... entonces es muy complicado que también exista una conformidad –ahora que la hemos puesto en funcionamiento– de los programas de la asignatura respecto a su inserción, proyección y efecto en los estudiantes que la sigan.

Las declaraciones del profesor evidencian las mismas preocupaciones de autores como Bunch-Dayme (2009) y Ward-Steinman (2010) sobre minimizar la educación vocal a un proceso basado en modelos estandarizados de la emisión de la voz, la respiración e incluso del imaginario vocal; pero que dadas las condiciones de tiempo y número de alumnos era difícil llevar a cabo una valorización o apoyo de las particularidades de la voz de cada alumno, lo cual se trataba de compensar a través de las prácticas en grupos más reducidos durante las sesiones del seminario.

Partiendo de esta complejidad –que representa la unión de la Educación Vocal y la Práctica Vocal, así como las intenciones del profesor de vincular la asignatura con el contexto escolar en el tiempo de un cuatrimestre– se encontró

que hubo un mayor peso en la Práctica Coral que en la Educación Vocal debido a que esta segunda implica un conocimiento más personalizado del alumno. Aun así, los elementos de la enseñanza del canto desde una función vocal como: sistema postural y de movimiento, respiración, emisión, resonancia y articulación (Alessandroni & Etcheverry, 2011), fueron identificados en los ejercicios de la práctica grupal.

Al respecto, Alessandroni & Etcheverry (ibíd.) consideran que los ejercicios basados en la función vocal son indispensables para lograr construir el esquema corporal-vocal (propio del entrenamiento de la voz), puesto que permiten organizar la experiencia sensorial de manera efectiva para el canto, y que a su vez son la base de toda práctica profesional, la cual debe contemplar un determinado tiempo de trabajo que permita el desarrollo de una estrategia didáctica conformada por secuencias de ejercicios direccionadas hacia un fin particular.

Finalmente identifiqué en las estrategias de enseñanza y en el discurso del profesor Pedraza cuatro aspectos a los que hizo énfasis como básicos para cualquier profesional que tenga intenciones de desarrollar la Práctica Coral en un grado aceptable en el contexto escolar: la memorización, conocimientos de armonía y por último, la concienciación de la importancia del lenguaje; aspectos que se abordan en los siguientes apartados.

Memorización

Como se pudo palpar en la nota de clase (17 de octubre de 2013), Pedraza anunció a los alumnos la importancia de la memorización como una de las principales competencias del profesor de música para llevar a cabo la práctica coral de cara a un colectivo de infantes, pues se precisa de ella para no perder el contacto visual con los niños al cantar o estudiar el repertorio elegido; postura que es defendida por Dierssen (2001), quien manifiesta que la memoria tonal –implica las configuraciones secuenciales de tonos– y las *imágenes auditivas* (aural imagery) –representación auditiva musical en ausencia de sonido físico–, son dos cualidades musicales especialmente relevantes para los directores de diferentes tipos de agrupaciones musicales. Por tanto, se considera válida la solicitud y preocupación de Pedraza en la memorización de las partituras corales.

Sin embargo, a través de la siguiente nota de clase se puede advertir el incumplimiento de este deber por parte de los estudiantes, a quienes además se

había informado que la memorización del repertorio sería parte de los criterios de evaluación de la asignatura.

Nota de clase del 6 de noviembre de 2013

El profesor indica:

-Hombres por aquí y las mujeres por allá... saquen sus partituras.

Ante la instrucción los estudiantes comienzan a movilizarse y con ello a cotillear. A las 9:10 hrs. los alumnos han logrado organizarse y permanecen de pie. El profesor me indica que me cambie de sitio para que vea mejor, así que obedezco.

Durante esta dinámica el profesor Pedraza se ha dirigido hacia el piano, tal vez para cambiar el ambiente ha comenzado a tocar una melodía tranquila. Sin embargo, los chicos que están cotilleano no parecen responder al estímulo de calma que inspira la música.

María se ha sentado atrás de la fila de mujeres. Me ve y ríe, entonces le pregunto:

-¿Te has vuelto a marear?

-Estoy ronca no puedo cantar -me contesta-.

En ese momento un joven abre la puerta, Pedraza no dice nada al respecto, así que el joven discretamente saca sus partituras y se incorpora en el conjunto de los varones.

Teo sostiene una carpeta naranja, parece haber puesto las fotocopias de las partituras en las hojas plastificadas de esta, lo cual me llama la atención porque la mayoría de los estudiantes aún tiene sus hojas sueltas.

El profesor se dirige a ellos y comienzan a cantar, apenas han cantado un compás y el profesor los detiene.

-¿Qué ha pasado?

-Es que no hemos entrado con fuerza -se adelanta a comentar un estudiante.

Vuelven a intentarlo y tras unos compases vuelven a parar, así en dos ocasiones más.

-¿Por qué son tan pesados? -les interroga el profesor- ¿Quiénes han estudiado?

Ninguno levanta la mano, pero una joven comenta:

-Es que no le estamos mirando.

-¿Cómo es posible que si empezamos con una nota muy fácil tengan que ver la partitura? -el profesor imita su comportamiento en el que sostienen la partitura entre las manos y la cabeza la tienen inclinada y viendo fijamente a la partitura- Esta partitura también tiene que estar de memoria porque la voy a dirigir de memoria -agrega.

Vuelven a intentarlo. En esta ocasión la interpretación llega hasta el final de la melodía sin interrupciones, después de la cual el profesor comenta:

-El examen va a consistir en que se aprendan todas las melodías de memoria porque no es posible que cuando estén frente a los niños estén detrás de una barrera.

El profesor guarda la serenidad pero deja ver en el tono de su voz y en el mensaje, su preocupación ante el incumplimiento de los estudiantes en la memorización de las partituras. Se va hacia el piano interpretando una secuencia en la que se esconde detrás de una partitura y pierde el contacto visual con todo su entorno.

-¡Esto no puede ser, tienen que dominar la partitura porque el sonido es lo primero! ¡sé que también van a dar clase pero tienen que fijarse del sonido y para ello tiene que estar de memoria!

Yo a veces cambio un poco el ánimo... y voy a estar con buen humor a un estado de más impaciencia -entonces los mira fijamente y vuelve a reincidir en la memorización de las partituras-.

Cuando el profesor anunció que todo el repertorio debía ser memorizado los alumnos se mostraron en un principio sobrepasados por la encomienda, como expone la chica de los sugus:

-¡¿De memoria todo esto?! Digo: "¡madre mía, no puedo! ¡que yo no me acuerdo ni de dos que sean facilitas!"

-¿Hiciste el esfuerzo? porque conforme iban avanzando las sesiones él (haciendo alusión al Profesor Pedraza) iba presionando-.

-Sí, sí... "¡lo tenéis que aprender de memoria!", pero ¡que nadie lo traía de memoria!

-¿Pero hiciste el esfuerzo?

-Yo hasta la semana de antes del examen no me las aprendí.

-¿No hiciste el esfuerzo?

-No, no hice nada, yo tenía mi papel pues lo leía hasta que ya al final presionó.

Pedraza al percatarse que los estudiantes no estaban respondiendo al deber de la memorización, en una sesión antes de salir de vacaciones decembrinas hace un llamado de atención en el que enfatizó la memorización como un criterio de evaluación, procurando de esta forma estimular el estudio de los alumnos; ante lo cual Teo comentó:

Fue lo único que no me gustó de la asignatura, porque no tiene ningún sentido que me evalúes cómo memorizo una partitura, para mí eso no tienen ningún sentido. Ahora, que evalúes el desarrollo práctico que he hecho y el resultado que soy capaz de conseguir, eso sí, porque si hemos trabajado en realidad podemos conseguir que nos salga una melodía, un fragmento, lo que sea... pero no aprenderte un canon de memoria, ¡no le veo ninguna lógica! Quizás él insistía en este tema para tener más facilidad luego nosotros en llevarlo luego a la práctica, pero... ¡ni me las memoricé! De vez que cuando la gente empezaba a cantar el canon no sabía ni cuál era, lo escuchaba una vez y ya luego le cogía.

Por su parte, María comentó:

Yo al principio fui un poco pasota, porque yo dije "no me lo voy a aprender", ¡es que eran diecisiete cánones! Luego ya lo comprendí un poco por qué lo quería y ya también como eran muchos cánones de canciones conocidas que entonces al final sí me los aprendí, además que me gustó hasta aprendérmelos. Antes de que fuera el examen tenía como pesadillas con los cánones, porque es que ya tenía la melodía metida en la cabeza y ya todo iba con la

melodía cantando, es que tenía en la cabeza simplemente eso ¡los cánones! me lo sabía hasta en número, el número diecisiete y empezaba a cantarlo, ¡era una locura! Pero luego sí me ha gustado... luego cuando en el examen dijo “mira el papel” estaba claro que lo que pretendía era eso (que estudien).

De este modo se evidencia que los jóvenes, aunque comprenden la función de la memorización como una competencia o hábito que deben tener al enfrentarse al montaje de una partitura de cara a los alumnos, no hacen uso de ella hasta que la evaluación y la grabación son inminentes al finalizar el curso. Esto refleja que al no existir un reto forzoso postergan el empleo de la memorización, incluso pese al respeto y reconocimiento que mostraban sobre el desempeño del profesor.

En relación a los acontecimientos, Suzuki (1945) considera que la memoria no debe ser la meta sino el punto de partida de los nuevos aprendizajes, de este modo en su metodología todas las piezas del repertorio se memorizan, proceso durante el cual se debe utilizar una memoria comprensiva que implica para el estudiante entender en todo momento qué está haciendo, así como el reconocimiento de los distintos elementos integrantes de la pieza que memoriza. Este proceso va generando una conexión entre los elementos previamente memorizados y los nuevos.

De acuerdo con Ibeas (2015), el estudiante que logra conocer a profundidad la pieza que va interpretar y por ende logra su memorización, puede encontrar una serie de ventajas:

- Concentrarse mucho más en la música: en el fraseo, en la dinámica, el tempo, la afinación, la calidad del sonido emitido, pues al no tener que estar concentrado en la lectura, el oído gana en capacidad e intensidad de percepción.
- Centrarse visualmente en el instrumento y en la forma de tocar: posición de los dedos de la mano, del brazo, en la respiración.

Justel y Rubinstein (2013) agregan que para que la memoria musical sea útil y conduzca al aprendizaje, hay que hacerla inteligente, esto es, hay que apoyarla en la reflexión, lo cual permite una mejor retención. Pese a los beneficios que se sugieren en el empleo de la memorización, Berrón (2016) señala que la investigación práctica en su empleo es bastante reciente y no se ha extendido a todos los instrumentos o áreas, prevaleciendo su mecanismo y función en los estudios de guitarra y sobre todo en el piano, por ser el instrumento que mayor memorización exige (Aiello y Williamon, 2002; Cuartero y Payri, 2010 citados por Berrón, *ibíd.*). Bajo este epígrafe, los distintos estudios sobre la memoria hasta el

momento coinciden en que en la actividad musical se llegan a emplear siete tipos diferentes de memoria (Marín, 2004):

- Memoria visual, utilizada para retener lo captado a través de la vista. Su aplicación musical consiste en la memorización de los rasgos más significativos de la partitura, la memorización de las posiciones necesarias para la ejecución instrumental, así como también el desarrollo de la memoria visual del instrumento.
- Memoria auditiva, permite almacenar los estímulos sensoriales auditivos y, también, aquellos que producen la imaginación auditiva. Para desarrollarla es necesario que previamente se haya efectuado una educación auditiva dirigida a tres de las cualidades del sonido: altura, intensidad y timbre.
- Memoria analítica, es la facultad de analizar y retener lo leído. Nos permite recordar todos los aspectos musicales de la obra analizada y estudiada previamente: elementos formales, armónicos, melódicos, rítmicos, etc. Es la más intelectual de las memorias musicales y suele ayudar al resto de memorias, salvando de las amnesias en determinados momentos de "lapsus".
- Memoria muscular y táctil, la primera de ellas, la memoria muscular, es la encargada de recordar, de manera inconsciente, todos aquellos movimientos que son necesarios para la ejecución instrumental de una determinada obra musical. La segunda, la memoria táctil, se ocupa de los aspectos relacionados con la presión y el ataque de cada uno de los sonidos que se interpretan.
- Memoria rítmica, nos permite recordar los ritmos y, también, los movimientos rítmicos. Se encuentra relacionada con la muscular, la auditiva, la analítica y la nominal, con las cuales se desarrolla de manera paralela.
- Memoria nominal, es una memoria verbal que se encuentra asociada a la memoria auditiva y que se emplea para recordar el nombre de las notas musicales de una determinada canción o fragmento musical.
- Memoria emocional, recoge los aspectos interpretativos de la obra musical, previamente diseñados e interiorizados. Hace referencia a aspectos relativos a la velocidad, los matices, la acentuación, etc.

En el ámbito escolar Willems (1995) señala que la canción es uno de los elementos primitivos que más inciden en la ejercitación de la memoria, siendo que:

La memoria rítmica (de orden motriz), la del sonido (de orden sensorial) y la memoria melódica (de orden afectivo) tienen mucha importancia en la educación musical de los principiantes. En las canciones, las distintas memorias están sostenidas por las palabras.

Más adelante lo serán por el nombre de las notas, los grados y el conocimiento de los intervalos y los acordes (p. 22).

De este modo, cuando el niño ya está en condición de cantar, las canciones infantiles que aprenda contribuirán a desvelar su memoria, condicionando su capacidad de pensar el desarrollo sonoro (Malagarriga, 2002).

Con estas referencias sería pertinente preguntarse: ¿qué tan conveniente es aprender todo el material de memoria?, ¿cuál es la cantidad adecuada de partituras que el estudiante debe memorizar?, y ¿cuál es la relevancia del material para fines formativos del estudiante?

Siendo que se identificó que al ser la evaluación el motivo por el cual se presiona a la memorización, los alumnos tienden a vincular esta competencia como un criterio y no como una necesidad, pervirtiendo con ello el sentido de la memorización que además es desfavorecida por la cantidad del material solicitado para memorizar, el tiempo disponible, su utilidad para fines prácticos de la asignatura y la falta de homogeneidad en los antecedentes musicales de los estudiantes, condicionamientos que generaron en los participantes apatía en vez de compromiso, de este modo la disposición positiva y la sensibilidad del alumnado para la memorización musical con fines prácticos en el contexto escolar se pervierte en función de los criterios de evaluación.

Dominio Armónico

La entonación a primera vista, así como de los acordes de acuerdo a su clave tonal, o en su inversión II y III, era un aspecto en el que los estudiantes tenían dificultad durante las sesiones. Por tanto, se mostraron preocupados cuando el profesor anunció que para la evaluación debían realizar ejercicios de entonación a partir de acordes en inversión, sus dificultades fueron en parte por el descubrimiento de su voz y por otra, su falta de estudio para la facilitación de la discriminación auditiva.

Lo anterior pone en evidencia la pertinencia de la preocupación de Pedraza sobre la competencia de los futuros profesores para imaginar cómo suena la música (imagen auditiva) con tan solo ver una partitura, planteamiento que tiene coincidencia con que una persona musicalmente educada no necesita escuchar la pieza desde una fuente externa porque ya la oye dentro de sí misma antes de cantarla o interpretarla (Gordon, 1997; Martenot, 1993; Willems, 2001). Sin

embargo, este estatus no es sencillo de alcanzar porque intervienen muchos factores e implica una educación auditiva.

De este modo, todos los que hemos estudiado música sabemos que la armonía es una competencia un tanto compleja que implica como base la audición musical (Tanco, 2016). Además, existen estudios que exponen que quienes tocan instrumentos armónicos como el piano tienen una mejor discriminación auditiva que quienes tocan instrumentos melódicos como la flauta, la trompeta, etc. (Lapidus & Torres, 2006). Esto hasta cierto punto lógico pues al tocar un instrumento armónico el intérprete está expuesto permanentemente a sonidos simultáneos y al análisis y diferenciación de acordes claves en cada compás o frase musical. Diferencias que se disminuyen a través de clases como: educación auditiva, armonía, contrapunto, entrenamiento auditivo, etc.

Todo estudiante de nivel técnico de música debería dominar en cierto grado conocimientos armónicos como: construcción de un acorde mayor, menor, acorde con séptima, inversiones, etc. que serían en el caso de la asignatura que ahora se analiza los conocimientos básicos para desarrollar con idoneidad la asignatura en vinculación con el contexto escolar. Sin embargo, uno de los puntos críticos en la Mención en Educación Musical es que no existen unos mínimos para su ingreso. Por ende, cualquier estudiante con el promedio general exigido puede acceder a la Mención, esta situación ocasiona conflictos en las exigencias musicales solicitadas a los alumnos para su desempeño y evaluación por parte del profesor, aún cuando la competencia armónica tenga justificación.

Lenguaje

Pedraza hacía un especial hincapié a los estudiantes en la articulación y dicción correcta al cantar en castellano, alegando que debían ser conscientes que el acento de la región no tenía ningún inconveniente a la hora de hablar, pues era parte de su identidad, pero para cantar debía haber un esfuerzo por la pronunciación de las consonantes finales –Teo reconoció que era un aspecto que debía mejorar–. Asimismo, enfatizaba que para un maestro de música el lenguaje nunca debía ser un impedimento para elegir una pieza coral pues el lenguaje es una capacidad auditiva.

Al respecto, valdría la pena valorar el repertorio en idioma extranjero que es trascendente de estudiar con el propósito de instruir a los estudiantes en los cuidados de su empleo en la práctica coral, así como su utilidad para la escuela. Al respecto, Álvarez et al. (2016) sugieren que el canto y las canciones interpretadas

pueden favorecer la mejora del vocabulario, la pronunciación, la entonación, el acento y las estructuras gramaticales útiles también para el aprendizaje de un idioma extranjero.

Participación de los alumnos

En las primeras sesiones del seminario el profesor realizó un inventario de las capacidades de los alumnos, para lo cual les interrogó sobre sus estudios musicales y el instrumento musical que dominaban y después les solicitó que cantaran a capela una pieza de su elección. Con estos datos y en conocimiento del repertorio y sus requerimientos instrumentales, el profesor motivó la participación instrumental de los alumnos. Así, por ejemplo, invitó a los estudiantes de canto a realizar alguna interpretación personal, a los pianistas a colaborar con el acompañamiento de algunas de las piezas al piano y convocó para la pieza “Tutira mai” a los instrumentistas respectivos para realizar un ensamble de flauta, piano y violonchelo, en el cual María participó tocando la flauta.

Este involucramiento propició que los alumnos se desarrollaran también como instrumentistas, que en opinión de María es algo que le motivó y determinó su grado de compromiso con la clase. Por otra parte, el estilo de enseñanza del profesor hacía énfasis en generar la inquietud de los alumnos. Por ejemplo, en la nota de clase (17 de octubre de 2013), se deja ver como el profesor omite dar la respuesta a los estudiantes sobre el lugar de origen de Dalcroze, igualmente cuando los interroga sobre la tonalidad de la pieza “A New Year Carol” y “Old Abram Brown”. Ejemplos como estos fueron repetitivos en las clases de Pedraza.

El profesor también despertaba la inquietud cuando procuraba que los alumnos escucharan la ejecución coral de sus compañeros y dieran una valoración musical de esta. Cuando éstas eran muy simples solía repetir la ejecución y solicitar que escuchen con mayor atención, instando a que sean más específicos en sus comentarios. Otros retos consistían en: solicitar a algún alumno entonar a partir del la nota LA del diapasón la nota de inicio de la pieza coral; pedir voluntarios para la ejecución de alguna de las partituras a dos voces o cuatro voces; extender invitaciones a los estudiantes, por ejemplo para ser voluntarios en un concurso de coro cuya participación implicaba realizar diversas actividades musicales con los niños participantes, o más personales como a Teo que lo invitó a asistir a los ensayos del “Orfeón de Granada”; pero el más complejo fue el de realizar una grabación coral al final del cuatrimestre.

De este modo las preguntas insertadas, la valoración de las ejecuciones corales de sus compañeros, el planteamiento de retos musicales y las invitaciones para participar en actividades extraescolares son aspectos que favorecieron el involucramiento de los alumnos y despertaron su interés.

Traumas asociados a la voz

Pese a que la mayoría de los estudiantes eligieron la Mención en Educación Musical, se identificaron casos en los que los estudiantes habían padecido traumas asociados a la voz que no se comunicaron al profesor, ni tampoco éste percibió a priori que pudieran existir.

El primero es el de Teo, quien describe:

Pues al principio pensaba que iba a ser fatal, una asignatura que no me iba a gustar nada, porque la única relación que había tenido era cuando tenía como trece años que estábamos en una asignatura de coro y cantábamos villancicos para Navidad. La mujer esa me tenía manía y me decía "niño tu cantas muy mal, tú mejor no cantes, mueve la boca" y ya como que yo cogí un trauma de que no sabía cantar, de hecho no sé cantar ni nada. Con Pedraza, esa era mi impresión primera... porque yo pensaba que iba a ser algo más en plan cantar, saber cantar, de esta melodía cántamela tú solo, y era como ¡no sé cantar! pero bueno esa era mi expectativa.

-¿Crees que a través de la asignatura descubriste tu voz? o ¿superaste este trauma que tenías de que no sabías cantar?

Sí, yo creo que el trauma quizá lo haya recordado. Cuando pienso cuándo canté la última vez es cuando recuerdo lo que pasó, pero realmente no he superado nada, simplemente he descubierto que es una práctica que me gusta, porque yo nunca me había identificado como cantante sino como instrumentista y realmente me ha gustado. Así que en ese sentido, he descubierto mi voz.

Otro caso que se identificó fue el de la Subdelegada, quien esbozó su experiencia con el canto y sus recuerdos sobre un diagnóstico erróneo de dislexia cuando era pequeña:

-Pedraza me puso a leer los trabalenguas, lo tenía que leer apasionadamente, me decía:

-¡Pero léelo!

-¡No!

-¿Pero por qué no?

-Es que no me gusta leer en voz alta, que la paso muy mal.

-¡Que lo leas!

Claro, él quería que superara el miedo pero yo no estaba preparada en ese momento para leerlo, en otro momento pues a lo mejor con más tranquilidad pues sí lo leo, pero es que ese día no me apetecía leerlo ¡porque no! No estaba en mi cuerpo para leerlo y él insistía -¡Que lo leas! ¡que lo leas! ¡que lo leas!

Bueno pues al final me hizo llorar, ya reventé por toda la acumulación que traía todos los días en las clases de música. Pedraza hizo lo posible porque yo me relajara pero yo estaba súper atacada. ¡Que no quería!, me hizo gritar que di una voz que se quedaron todos... ¡se despertaron en ese momento con mi grito! (ríe al recordar). Recuerdo que se quedó el maestro así (pone cara de asombro y ríe a carcajadas) se asustó del chillido que di. Terminó hablándonos así:

-Bueno pues el ser profesor no es solamente intentar, ¡es que tiene que ser interpretativo!...

Una charla que yo ya sé... ¡que yo sé que el día de mañana cuando esté en mi clase yo voy a ser una buena profesora y si no voy a intentar todo lo posible por serlo!

Me estaba dando una charla... y yo como ya tenía días que no me encontraba bien aquí, porque es que ¡no sabía dónde me había metido! y estaba viendo que la música en sí que me gustaba tanto, ¡pero me estaba haciendo sufrir! y lo llevé a mi terreno personal.

Entonces ya no pude evitarlo más y empecé a llorar, y claro no quería, pero se me saltaron las lagrimillas, estaba así (lleva los ojos hacia arriba recordando que esto evitaba que las lágrimas se soltaran)... y el profesor mirándome y yo así (mueve la cabeza con regularidad evitando fijar la mirada) ¡para que no me viese!.

Ya después me cogió aparte y me dijo:

–Vente Renata... es que yo no sé porque estás aquí, porque si tú eres profesora tienes que leer un día en voz alta delante de tus alumnos ¡tendrás que!

Yo no tenía ganas de hablar, yo estaba llorando y él...

–¿Es que no sabes leer?

–Si leer sé perfectamente, lo único que leer en voz alta tengo un trauma...

Que es verdad... por una profesora en Primaria que hasta me llevaron a logopedia porque pensaban que yo tenía dislexia porque leía mal y no es que leyera mal, es que le tenía pánico a esa profesora y me pegaba cada vez que me equivocaba. Me pegaba, y ese trauma todavía no lo he superado. Hay veces que cuando no estoy consciente leo en voz alta y leo bien y otras veces que cuando me empiezo acordar ¡no puedo evitarlo y leo mal!. Entonces ese día era de los que estaba leyendo mal.

–Es que si se ríen de ti tus compañeros pues que se ríen, que a tí te tiene que dar igual.

–Es que a mí me da igual lo que piensen los demás ¡es que soy de las que no tiene vergüenza!, pero es que hoy no me apetecía leer en voz alta y cuando mi cuerpo dice no, es no.

–Es que tú no te tienes que comparar... claro, normal si luego vienes aquí y te comparas con tus compañeros... porque claro tus compañeros están a un nivel, y tu estas muy baja...

Pues ¡ya me hundió! ¡me terminó de hundir! Yo ya ahí con la lágrima po, po, po y yo digo:

-Mira Pedraza que no quiero hablar, que no quiero hablar, lo siento mucho y perdóname porque a lo mejor va ser una falta de educación pero ¿es que no ves que no puedo hablar?

Y me fui y cuando me di la vuelta los compañeros de alrededor no se habían dado cuenta... ni que estaba llorando, cuando me vieron llorando...

-Renata ¿qué te pasa?

-Dejadme, dejadme, dejadme porque no quiero llorar más.

Llegué a mi casa:

-Mamá que es que no sé dónde me he metido...

Y mi madre como siempre es tan negativa:

-¡Es que no te tenías que haberte metido en música!, porque tú en música... ¿qué haces en música? Que sí, que cantas muy bien pero en música ¡tú no tienes que estar! ¡tenías que haber escogido educación especial!...

Que bueno, ya me rete hundió... ¡vamos, hundida del todo!.

Al respecto, se considera importante incluir en la valoración inicial la predisposición de los estudiantes al canto, sus experiencias y posibles traumas, los cuales sean punto de reflexión de cómo abordar dichas dificultades en la escuela.

Actividades Complementarias: ¿inclusión o calidad técnica en la grabación coral?

En el segundo mes el profesor propuso a los alumnos como actividad final la Grabación Coral del repertorio trabajado musicalmente en clase, en función de la previa valoración musical y de colaboración del grupo, como comenta:

En el caso de la grabación, es la primera vez que yo grabo con estudiantes que jamás han cantado juntos ¡jamás! y aunque la

grabación es para un trabajo que va a tener otra proyección y otro desarrollo, pero es muy arriesgado. De hecho quise hacerlo sobre todo por ellos, porque yo creo que una de las cosas que tienen que tener las personas que van a trabajar en educación es que si no tienen un sentido colaborativo de equipo, de pertenencia a un colectivo que necesita pelear por lo propio, su propia cualificación profesional... Primero, ni se va a reconocer ni va a seguir existiendo, yo entiendo que es legítimo que cada uno tengamos un trabajo pero intento hacer que el trabajo le guste a la gente llevarlo a cabo, que sea una elección, que no la suelte y la defienda, es decir que tenga un valor vital para ellos.

Durante las sesiones anunció que en principio el propósito era que todos grabaran, pero añadió que finalmente grabarían solo los que estuvieran listos “porque una sola persona podría echar a perder el trabajo de todos”. Bajo este determinante durante el transcurso de las clases se fueron identificando casos de personas con nodos en las cuerdas vocales, acordando que solo cantarían en las piezas al unísono al igual que todos aquéllos que no alcanzaran el dominio de la voz correspondiente (soprano, contralto, tenor y barítono) por falta de estudio.

Todas las ocasiones en que el profesor anunció estos criterios ningún alumno opinó o discrepó al respecto. Sí en cambio preguntaron si la grabación contaría para la evaluación, a lo que Pedraza respondió que no. Sin embargo, la grabación se realizaría previo al examen, por lo cual representaba una oportunidad de repasar el repertorio a evaluar. De tal modo, aquellos alumnos que por falta de estudio no tuvieran la aprobación para grabar perdían la oportunidad de practicar el repertorio a cuatro voces.

Pedraza también indagó si alguien tenía la experiencia de grabar, siendo María la única que levantó la mano. Ella manifestó que con la Banda de su pueblo había grabado un CD. Después de narrar su experiencia, Pedraza aprovechó la ocasión para hablar de los cuidados que se debían tener en una grabación. Todos parecía conformes con los preparativos para la grabación, los alumnos aunque no cumplían con la memorización –de la cual tampoco se quejaban formalmente– se les observaba respetuosos y atentos a las recomendaciones de Pedraza. Sin embargo, la aparente conformidad de los alumnos dio un giro inesperado en la última sesión de la asignatura.

Nota de clase del 23 de enero de 2014

Los alumnos están viendo un video sobre el discurso del famoso director Riccardo

Muti al recibir en 2010 el premio al mejor músico de la Revista Musical *América*, cuyas palabras finales exponen la idea principal de su discurso:

“...qué lastima que estoy tan cerca de la muerte justamente ahora que estaba aprendiendo cómo dirigir, esto significa no sólo marcar los tiempos, sino también tomar de las almas de los músicos la música, los sentimientos. Los sentimientos, no las notas. Las notas son la expresión concreta de los sentimientos y eso es algo que hace que dirigir sea la profesión más difícil del mundo porque nosotros tenemos una idea que debe ser expresada a través de los brazos y luego debe ir a través de los instrumentos que deben ser ejecutados con los dedos o la boca de los músicos y luego ir hacia el público, por lo tanto es un camino demasiado largo. Marcar los tiempos es muy fácil, cualquiera lo puede hacer, cualquiera. Hacer música es muy, muy difícil-.

Ahora todos están pensando en este lugar: ¿cuál cree que es su posición?

Yo creo que estoy en la mitad del camino y estoy seguro que nunca llegaré a la otra orilla del río porque detrás de las notas habita el infinito que significa Dios, y nosotros somos demasiados demasiado pequeños frente a Dios”.

Cuando el video termina el profesor se levanta y se dirige al grupo:

-He puesto este video pensando en que a lo mejor muchos de ustedes pudieran conocerlo, él está hablando con sencillez de lo que significa “dirigir” expresándolo con una cómica ironía. Es su deber, pues, darse cuenta de que la dirección es una interpretación y que esto no es música, sino lo que se toca. Quería empezar la clase con esto porque es el último día.

Posteriormente el profesor comienza a repartir una hoja a cada alumno, cuando todos tienen una copia empieza a repasar el contenido. Se trata de una serie de recomendaciones para grabar, Pedraza hace énfasis en los altos costos que esto implica, revelando que el servicio que se está haciendo para la grabación es gratuito porque es el Gobierno quien lo subvenciona.

Cuando termina se dirige a María y un compañero suyo:

-Vamos a dar un paseo -y hace un gesto corporal como de correr-.

María y su compañero se levantan y salen, como el resto del grupo parece no enterarse agrega sonriente -Es algo entre nosotros.

Seguidamente pide al resto de los compañeros que se pongan de pie porque

iniciarán el calentamiento vocal. Teo se muestra concentrado en la vocalización, se muestra serio y se mantiene erguido en una postura correcta para cantar.

Pedraza está haciendo énfasis en la articulación correcta de las palabras “soy un ar-tis-ta”. Posteriormente solicita que las mujeres canten y cuando terminan pide a los varones que opinen sobre la pronunciación de las vocales pero estos se quedan callados, entonces Pedraza los presiona –¡Vamos, son directores!

Después cantan los hombres y las mujeres opinan.

Finalmente, Pedraza ha solicitado para hacer una revisión más puntual que canten uno por uno.

Mientras esto sucede, María regresa al aula con su compañero y ambos se reintegran.

Pedraza indica que ahora repasarán la pieza “Venid compañeros”. Durante su repaso él va deteniendo la ejecución para hacer indicaciones. La clase se torna en una especie de ensayo general en el que primeramente repasan las piezas que cantarán al unísono, siendo la última de ellas “Un elefanto”. Todas éstas las han cantado de memoria.

La siguiente pieza que repasan se titula “Tres morinas” para lo cual los estudiantes buscan en sus carpetas la partitura correspondiente. Mientras esto sucede, el profesor señala que le gustaría que el día de la grabación graben primeramente todas las canciones unisonales para que las compañeras que tienen examen ese día puedan estar, también puntualiza que el resto de las canciones a cuatro voces solo las cantarán los estudiantes que ha seleccionado, por tanto pide que se levanten únicamente estas personas, los seleccionados obedecen, se ponen de pie y se organizan por voces. En ese momento, María me mira, abre los ojos lo más que puede, levanta ligeramente las cejas y exhala en señal de que está nerviosa porque las voces están más expuestas.

Durante una de las pausas que realiza en la pieza, el profesor se dirige hacia una joven rubia de larga y lacia cabellera que proyecta ser muy tímida.

–¡Quiero escuchar a Blanca! ¿por qué no estás cantando con la voz que te escuché ayer? quiero escuchar a Blanca, no al espectro de Blanca.

La joven que es de tez muy blanca se ruboriza inmediatamente y asiente con la cabeza con respetuosa obediencia.

La siguiente pieza es "Ay, linda amiga", los chicos que permanecieron sentados en la pieza anterior se levantan, al parecer porque Pedraza no ha definido en todas las piezas a los seleccionados. Después de dos repasos, Pedraza pide a cuatro compañeros que tomen asiento y sin queja aparente éstos toman asiento. Sin embargo, cuando los jóvenes señalados se sientan se logra percibir que dos alumnas que se han sentado juntas cotillean entre sí, la intensidad de su voz no es lo suficientemente fuerte para escuchar lo que dicen pero tampoco es lo suficientemente piano como señal de respeto a la práctica coral, pese a ello Pedraza no hace ninguna observación y se mantiene concentrado en la práctica coral.

Las jóvenes que cotillean muestran con los gestos de sus caras y manos descontento. Minutos más tarde las dos se levantan y se acercan a los otros tres estudiantes que están sentados, la joven rubia es la que parece dominar la palabra pues los otros jóvenes más que nada asienten a lo que ella les comunica. Segundos después, todos se levantan y sin un especial cuidado para hacer el menor ruido posible salen del aula con presura.

La salida es notoria, sin embargo, Pedraza y el resto de los estudiantes están aparentemente concentrados en la práctica coral.

Sorpresivamente algunos minutos después cuando Pedraza hace un corte en el ensayo, un estudiante Erasmus irrumpe el silencio y expresa que ha decidido no cantar porque no le parece bien que no todos lo hagan, así como que la grabación haya sido puesta como actividad final del curso porque le parece selectiva y que no promueve la colaboración grupal.

Pedraza escucha con asombro al estudiante y responde que la práctica coral aunque es selectiva no lo es en el sentido peyorativo con el que Frank lo está entendiendo, pues a todos se ha dado la oportunidad de cantar las piezas que son unisonales, a reserva de los que tienen alguna dificultad vocal.

Pero Frank a pesar de la explicación de Pedraza se muestra decidido en su postura.

–¿Entonces, no vas a grabar? –le cuestiona Pedraza–.

–No.

–Pues respetamos tu decisión.

Frank al recibir la conformidad del profesor sale con discreción del aula.

Cuando ha partido, Pedraza comenta:

Me entristece la tergiversación de los propósitos que se ha dado, creo que fue claro cuando dije que quería que todos participen pero no todos pueden grabar todo. No me importa la formación que tengan. ¿Alguien tiene un comentario que decir? porque todos necesitan un zumo...

–Yo tengo una duda que no tiene mucho que ver... ¿tenemos que estar todos en la grabación aunque no grabemos?

–Sí, me gustaría que estén todos pese a que no puedan cantar por su condiciones de voz.

Después de este comentario ningún alumno pide la palabra. Así que se levantan y se van retirando del aula. Inmediatamente mientras van saliendo del aula se perciben las murmuraciones entre ellos sobre los hechos.

Días después de que el curso terminara y la grabación se realizara, pedí a Frank hablar con él sobre lo que había ocurrido, él un chico muy accesible y amable aceptó que nos reuniéramos con ese propósito. Lo que ocurrió en el aula me dejó muy intrigada y necesitaba entender con profundidad las razones que lo habían motivado a alzar la voz, enfrentando las barreras del idioma y de los significados, además de su posición como alumno de intercambio lo que ya en sí era todo un tema de estudio.

Lo que había percibido de Frank hasta aquél momento es que era un chico que había asistido con cierta regularidad a clase, pues al ser un chico de intercambio a veces figuraba en mis notas de campo, se había integrado bastante bien al grupo, tocaba el contrabajo y estaba en el grupo de Teo para el concierto didáctico, por ende había tenido un acercamiento a su persona. El día de la entrevista me contó sobre él y como había llegado a Granada seducido por los comentarios positivos de sus compañeros en su universidad de origen sobre el sol, la apertura y acogida de los estudiantes españoles para practicar el idioma, la facilidad para hacer amigos, la música y el ambiente de alegría que envolvía a la ciudad.

Posteriormente al retomar lo que aconteció aquel día en clase comentó:

–Hay que decir que es una perspectiva muy subjetiva que tenía en este momento que estaba dentro de la acción, dentro del grupo y segundo que era una opinión muy personal, era una decisión muy

difícil para decir lo que estaba pensando en ese momento porque la clase de Pedraza era como una carretera de sentido único, no había mucho intercambio, era muy clara la idea del profesor, y encima y luego los alumnos abajo, siendo el profesor quien domina y los otros que escuchan, que tienen que hacer la acción que dice el profesor, y por esta situación que no había intercambio de opiniones, que no había diálogo, era por eso que para mí era muy difícil decir algo, necesitaba mucho esfuerzo.

Lo estuve pensando muchísimo tiempo, buscando el momento correcto para decirlo porque hubieron muchos momentos antes para decirlo, y yo siempre estaba así... (mueve sus pies, los levanta y los deja caer en el piso como en señal de impulso o iniciativa) pero decía ¡no puedes! ¡no puedes! era casi imposible, me decía –aquí no es el sitio–. Al final estaba realmente esperando por una situación.

Pienso que él no estaba respetando los niveles, que hay personas que saben las cosas muy bien, hay gente que nunca ha hecho nada con música, pienso que aquí había el dilema, yo siempre lo pienso porque en mi carrera que es Educación Especial, siempre tienes niveles súper, súper diferentes en una clase y precisamente por eso que yo vengo de Educación Especial donde está la ley de “que nunca hay que perder a nadie” pues para mí esto no valía, porque estaba perdiendo un cuarto de la clase casi, estaba perdiendo claramente a esta gente que no les estaba permitido cantar pero también estaba perdiendo a gente que le habían permitido cantar pero que estaban cantando con el mal rollo, sin motivación, sabiendo que cantan mal, sabiendo que “no hay espacio para mí de aprender las cosas bien, que ahora que yo tengo que funcionar y no funciono, porque estoy escuchando mi voz y no funciono, que no puedo cantar bien esa canción...” ¿sabes? Habían muchas pérdidas en este momento y cuando se dio el momento que le dijo a una persona en particular que se siente, fue en ese momento que dije “ahora es el momento”.

En ese momento había un choque total porque yo he roto el concepto de jefe y alumnos, todo el mundo viéndome a mí... yo también sudando... lo primero que he visto son las miradas de todo el mundo y el primero que ha dicho algo es Esteban (su compañero) que me ha dicho directo: “sí y no”. Claro que tienes razón, no hay situación más clara que puedas decir sí y no, porque tienes la posibilidad de decirlo y de callarse.

Me he salido, pero no he sido yo el que ha iniciado el movimiento de salir, hay mucha gente que ha pensado que yo estaba iniciando la acción de salir de clase pero yo estaba realmente siguiendo.

-Sí, yo me quedé con la duda ¿tu te reconocías con el grupo que se ha ido del aula? ¿tenías ideas compartidas con ellos, un diálogo con ellos...?

-Pienso que en un 75% estaba influenciado por mis compañeros que he visto cómo están, que he visto cómo funciona el sistema, que he escuchado cómo la gente han hablado entre nosotros y he visto que están muy mal unos; y el 25 % del resto era mi decisión que estaba yo combinando las cosas, normal, yo vi a la gente que estaba mal, mirándose entre ellos, yo seguramente si mis compañeros no hubieran estado así yo no hubiera dicho nada, por mí la cosa era bien porque yo estaba cantando, yo no tenía problema con la cosa, solo por mis compañeros que estaban así...

También me preguntaba: ¿por qué ellos no dicen nada? Pero no realmente porque yo sé como funciona la cosa, si tú eres la persona que tiene el problema, normalmente son ellos los que no tienen la fuerza de decir algo. Es como siempre, también en la vida normal, muchas veces las minorías no tienen ni la posibilidad ni la fuerza, muchas veces no siempre, de decir su situación, de iniciar una ayuda por sí mismos, muchas veces hace falta una organización que levante la voz o que los empuje porque claro si tu tienes el problema tu estás así (baja los hombros y la cabeza).

Antes he hablado con mis amigos de clase, porque muchas veces salgo con tres o cuatro de ellos, y claro que hablamos la situación de la clase, tampoco hablan en el diálogo entre amigos diciendo "ay, yo me siento mal" o "yo no quiero esta cosa", no hablan así, hablan más discreto, un poco más indirecto. Claro que todo el mundo dice que la situación está mal y que Pedraza quizá no está haciendo las cosas perfectamente, pero nadie dice "esto no está bien y no quiero esta cosa más", porque la consecuencia es que tienes que decir algo y como el constructo era tan claro... nadie quería esta cosa, por eso también en el diálogo interno de los amigos tampoco se habla la cosa tan claro, porque si se reconoce que hay alguno que está hablando más fuerte será él el que tenga que decir algo para cambiar la cosa, y nadie tenía la fuerza ni ganas de hacer esto con palabras.

–¿Y después de que tú te manifestaste en algún momento tuviste la oportunidad de hablar con Pedraza cara a cara?

–No, cara a cara, no, he hablado con él después de que ellos cantasen en el vestíbulo, pero también estaban los otros amigos que habían salido de clase. Mi plan era después de esta cosa hablar con él en privado, pero cuando se acaba el diálogo entre este grupo y él la cosa era como de punto final, terminado. Me he dicho no es el momento de hablar ahora y por eso no he hablado con él. Tampoco tenía muchas palabras en ese momento, me sentía un poquito mal porque no tenía las palabras para hablar como en mi idioma y expresarme un poquito más profundo, más elaborado. También una tercera razón que sentía durante el diálogo del grupo y de él, que él ya está muchos años enseñando con estas cosas, que además es su proyecto... Otra cosa que también he dicho allí a mis compañeros, es que este proyecto de grabación es un contenido de clase, como su parte rítmica, me parece estupendo encontrar un profesor que está organizando una grabación para su clase, no hay muchos que hagan tanto esfuerzo y por eso también le he dicho a él durante el diálogo que me parece estupendo lo que está pasando con el contenido.

Tampoco tenía muchas más cosas a decir simplemente que había por lo visto dos opiniones diferentes la opinión de él que lo hace como lo hace y la opinión mía y de mis compañeros que pensaba que no era adecuado.

–¿Consideras que después de estos hechos tu postura sigue siendo la misma o ha cambiado?

–Bueno, mi opinión no ha cambiado, sigue igual. Lo único que era muy interesante para mí que eso también es un experimento que de verdad yo pensaba antes de las cosas y después ¿cómo va a salir esta cosa?, ¿cuántos amigos voy a perder? Porque no sabía cómo iban a salir las cosas, ni idea tenía y al final durante hablar, me parecía que todo el mundo era bastante negativo sobre mí, que todas las miradas estaban sobre de mí. Claro que todo el mundo está en conflicto, que estoy rompiendo el concepto...

Cuando yo he salido de clase con el grupo que no ha cantado hemos ido a la cafetería y yo no he hablado mucho al salir por la puerta, pero ellos estaban hablando mucho, ahora fuerte y abierto, ahora sí, que ahora era la posibilidad de decir las cosas más claras y me he dicho “un poquito de peligro ahora que somos el grupo de la gente

que estaba hablando mal, esperemos que no salga de una situación general que ahora hay un grupo y otro grupo, y entre este grupo y el otro grupo seamos enemigos” pero no ha salido así.

Yo después tenía mucho miedo porque era ahí en el pasillo y todo el mundo estaba cantando y nosotros hemos dicho que qué hacemos. No vamos a ponernos a mirar a nuestro compañeros cantar en el Hall, hemos salido del edificio para calmar un poquito y todo eso se me ha hecho difícil, problemático... pero al final ha salido todo bien.

-¿Tus compañeros han respetado tu postura?, ¿no ha causado fricciones en cuanto a los que se manifestaron en desacuerdo con el profesor?

-Estoy seguro que con un grupo más inestable habría fricción, creo. Esta clase es increíble, esta clase tiene un sentido de grupo muy fuerte, hay muchas conexiones casi cada uno está conectado con todos de alguna manera. Claro que hay personas conectadas mejor con una persona que con otra pero casi no hay personas que estén aisladas, casi no hay, algunas personas donde todo el mundo está diciendo malas cosas, como esos constructos que siempre se encuentran en los grupos, este es un grupo muy bueno, fuerte; también por eso no habían fricciones, creo, pero seguro que en otro grupo con gentes más problemáticas adentro o algunos otros problemas grupales, seguro que había problema.

Pedraza era un hombre mayor pero con apariencia saludable, siempre modesto en su vestir pero a la vez impecable, adjetivo que también describe la propiedad de su discurso, en el cual resalta una preocupación principal: la educación como vocación y el acompañamiento en la formación de los alumnos. A Pedraza como al resto del grupo sorprendió la irrupción del punto de vista de Frank sobre el relego de sus compañeros en la grabación, ante lo cual el profesor opinó:

Hay estudiantes que pueden entender mal o bien las cosas que se dicen, cuando un estudiante falta a clase si no tiene la precaución de preguntar qué es lo que se ha dicho en esa clase a la que se ha faltado pues puede correr el riesgo de estar ausente en la siguiente clase, esa falta de información pues normalmente no debiera llevarle sino a un plano de discreción antes de tomar decisiones que puedan ser comprometidas o equivocadas, y a él como a varios de los que lo secundaron pues les pasó algo así.

Yo desde el primer día dije en qué iba a consistir ese trabajo y yo sabía que por la experiencia de todo el mundo, por las condiciones vocales naturales de algunos, no lo podían hacer del todo y yo basaba en el esfuerzo personal y en el aprendizaje memorizado (no lo dije de broma), porque grabar no es lo mismo que cantar, cantar todos cantamos en distintas situaciones y momentos y de manera espontánea si queremos, pero grabar no es eso, y entonces esa exigencia con aquellas obras que se acordaron del repertorio en el día en que fuera, yo no tengo memoria, habría que tirar de los listados, porque yo tengo un diario donde apunto lo que digo y tengo los listados donde sé quiénes asistieron, eso ahora no merece la pena hacerlo, pero estoy seguro que faltarían, más de uno faltarían de los que secundaron a Frank.

Cuando llega el momento de las decisiones pues entonces él, que por cierto habla español mejor que tu y yo juntos y muchos de sus compañeros, sintió la necesidad de hacer lo que hizo pero por confusión, cosa que también es muy admirable, tomar una decisión así tan tajante con falta de información, pero lo admirable no es la falta de información, eso fue lo que le hizo equivocarse sino lo de velar por un colectivo, eso fue una acción solidaria que los pueblos mediterráneos no tenemos tanto como los germánicos, los centro europeos, en algunos sentidos, tampoco hay que decir que unos son así y otros son así... siempre, pero fue el papel, el rasgo diferencial que provocó ese mal entendido, entonces el tomó la decisión de no hacerlo creyendo que la elección de la grabación era una discriminación, ese fue el error.

Cuando acabó la sesión después de que ellos se fueron yo estuve hablando con los cinco y yo se los dije, tranquilamente, independientemente de lo que ellos sintieran, que se sentirían ridículos después de las declaraciones, pues como consecuencia de lo que ellos habían hecho yo mantuve el hecho de que no grabaran porque me parecía poco razonable no reconocer un error, ni negar una situación dicha, sino también ponerlos a ellos mismos ante sus compañeros en una situación incómoda, o sea todos sus compañeros entendieron que lo que hicieron fue equivocarse pues como de los errores aprendemos y no pasa absolutamente nada... ellos pudieron temer que yo tendría un poco de venganza en cuanto a que se fuera a proyectar sobre la nota. De hecho Frank no se examinó de la parte de práctica coral, y el mismo día del concierto didáctico se dio cuenta y yo le dije. Y lo

estuve esperando 48 horas que yo le di para que buscara gente con la que cantar.

Al final lo he aprobado ¿por qué? porque yo sé de la música que sabe este hombre y sé la voz que tiene y el grado de incorporación que tiene con el grupo, etc. Lo que él hiciera mal, desde el punto de vista humano, como estudiante yo no se lo he tenido en cuenta de ninguna de las maneras en la calificación, me parecería descender a un incomprensión infantil, entonces en realidad solamente pasó eso, se aclaró una situación... y ellos dijeron ¿pero ahora podemos cantar? Y yo les dije que no, que su decisión yo la respetaba con todas sus consecuencias que hicieran ellos lo mismo con mi decisión, es decir si se trataba de respetar una determinada situación no de mantener posturas radicales ni enfrentadas, sencillamente fueron distintas pero provocadas por una confusión. Y yo se los dije si ustedes faltáis a clase vuestra obligación es saber que ha pasado, qué se ha dicho en clase y si en clase se dice que graba quien se lo sepa perfectamente y no graba y quien no se lo sepa no pasa nada, es así.

El conflicto que se presenta entre Pedraza y los alumnos que se sintieron excluidos en la grabación, evidencia uno de los temas en discusión actual sobre las realidades escolares del lema “música para todos”, si bien se pudiera razonar que el contexto donde se presenta el conflicto es en un entorno de estudiantes que han elegido una Mención en Música en la cual asumen su responsabilidad sobre los conocimientos musicales básicos que deben poseer, se ha dejado ver también a través de este estudio que tales “básicos” no están estipulados, son ambiguos, no existe la descripción de un perfil del estudiante al ingreso de la Mención, por ende aún bajo este supuesto de que los alumnos estudiantes de una Mención en Educación Musical deben poseer conocimientos musicales básicos, la realidad es que en al menos tres casos registrados durante el estudio no los tenían y del resto los niveles eran heterogéneos.

Aunado a ello, está la situación que para muchos de los estudiantes la educación vocal y la práctica coral era incipiente, esta distribución es semejante a lo que ocurre en un aula del colegio de primaria o secundaria, con la diferencia que los primeros aspiran a ser profesores de música pero que se enfrentaran a tópicos como la inclusión la cual reclama Frank en su discurso.

Pedraza acierta al esclarecer que los alumnos carecían de conocimiento sobre los propósitos y criterios puntualizados para la realización de la grabación. Pese a esta hipótesis de desconocimiento, creo que el reclamo de Frank es justificado pues es un dilema al que constantemente se enfrentará cualquier

profesor de música en la escuela (Haywood, 2007). Teo anticipó que cuando era pequeño la profesora de música lo silenció con una frase que hasta hoy perdura en su memoria “tú cantas mal”, pero esto no le impidió más adelante estudiar la trompeta pero sí descubrir su voz. Si imaginariamente traspaláramos el conflicto ocurrido a un aula de primaria en donde cinco pequeños por razones fisiológicas o de desarrollo auditivo incipiente, fueran valorados con un “tú cantas mal” entonces ¿habría derecho de privar a esos niños de participar en las actividades corales o de silenciarlos?.

A lo anterior se apunta que un alumno de primaria difícilmente podrá superar sus problemas de afinación, colocación de la voz, postura de la boca, respiración y fraseo musical si sus padres no poseen conocimientos musicales ¿cómo entonces el alumno supera sin aversión estas dificultades técnicas sin estigmatizar el disfrute de la música?

Muy probablemente los alumnos que estuvieron de acuerdo con Pedraza al dar clases reproducirán el modelo, siendo que si tienen que decidir por calidad o por inclusión decidan silenciar a ciertos alumnos en aras de la calidad musical. Por ende habría que tener mucha claridad como profesores sobre cuál es el sentido de la educación vocal en la escuela, tópicos que no se abordan en las clases y que muy probablemente con las legislación a favor de la inclusión será el día a día de los profesores.

5. 5. Recursos Musicales en la Escuela

Arteaga es el profesor a cargo de esta asignatura de “Recursos Musicales para la Escuela”. La concebía como una heredera de “Música Incidental, Creatividad Musical y Nuevas Tecnologías” correspondiente al plan de estudios precedente. El profesor estuvo a cargo de la guía didáctica y aunque recuerda que esta se puso a disposición de todos para su revisión, admite que más que nada fue un trámite administrativo, pues se asume la libertad de cátedra que tienen los profesores en la implementación.

Arteaga usa la metáfora del “cajón de sastre” para referirse al contenido de la asignatura de Recursos Musicales en la Escuela (RME), en virtud de que en el plan de estudios existen áreas muy bien delimitadas como son: coral, instrumental y audición, y otras, que no podían descartarse pero que por la cantidad de créditos disponibles no era posible abordarlas como asignaturas individuales dentro de la

Mención. Así que se intentó agrupar en una sola materia aspectos tan diversos como música y movimiento, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y recursos audiovisuales, siendo el mayor cambio con su heredera, el elemento de la creatividad por el de música y movimiento, el cual no es que se excluya, sino que se aborda a partir de este.

Para fines prácticos Arteaga previó que en las clases teóricas se desarrollaran los contenidos de música y movimiento, así como los recursos audiovisuales, mientras que en los seminarios los contenidos sobre las TIC abordándose específicamente los programas de edición musical a partir de ordenadores, momentos y dinámicas de clases que se abordan en los siguientes apartados.

Las clases prácticas

Arteaga tenía claro que en los seminarios se desarrollaría la competencia de los alumnos para utilizar los programas de Finale y Micrologic. Para ello la dinámica era relativamente simple; durante el tiempo de los seminarios (una hora por cada grupo) los alumnos acudían a la sala de cómputo y a través del acceso identificado descargaban el tutorial de la clase, poniéndolo en práctica a través de los ordenadores, período durante la cual el profesor podía asistirlos para dudas puntuales en caso de que sea necesario.

A continuación se describe una de las sesiones de las nueve a las que pude asistir.

Nota de clase del 27 de noviembre de 2013

Arteaga entra al aula y se dirige al grupo:

–Bueno pues ya está todo confirmado para la restitución de la clase... pues a trabajar, supongo que ya están todos en el grado medio (en referencia al nivel que debían haber alcanzado hasta ese momento) y si tienen alguna duda pues me dicen.

Instantáneamente un chico de la fila de atrás levanta la mano –¿El examen tiene que ser con el cursor?.

Arteaga: Lo que pasa es que yo te voy a dar un tiempo y si tu lo haces solo con el ratón no te va a dar, ahora otra opción es que lo hagan con el teclado musical.

Gloria: ¿Pero como vamos a usarlo si nunca hemos trabajado con ello?

Arteaga: ¿Gloria, tú que tocas?

Gloria: El tambor.

Arteaga se queda pensativo –¿y tú sabes dónde se encuentran las notas en el teclado? .

Ella igualmente se queda pensativa y después contesta –bueno, sé dónde están.

Arteaga: ¡Pues ya está! ...también hay otra opción para los que tocan guitarra y es que hay una guitarra MIDI, aunque sé en general que causa temor utilizarlos...

Gloria: ¿Pero cómo vamos a usarlos hasta el día del examen?

Arteaga: No, Gloria, se los daré antes para que practiquen...

Gloria: ¡Ah vale! ...Y con respecto a lo del teclado ¿ya hemos visto cómo funciona? ¿tenemos el tutorial?

Arteaga: Sí, sí ¡pero claro!.

Arteaga se muestra un poco desconcertado ante la pregunta, se vuelve hacia el ordenador, enciende el equipo y pone el tutorial al que hacen referencia, donde aparece un teclado del ordenador.

Arteaga: Mira Gloria este es el tutorial donde se muestra, ¡el otro día lo he pasado! (se expresa con ligero desconcierto)... si tú te posicionas sobre él te va diciendo para qué sirve cada tecla. Al principio puede ser un poco pesado pero en la medida que vayan practicando va a ir fluyendo y será mucho mejor.

Gloria: Vale.

Después de las dudas aclaradas, los chicos empiezan a trabajar.

Minutos después Gloria nuevamente levanta la voz y pregunta –¿alguien tiene un ibuprofeno? –una compañera levanta el dedo ligeramente en señal de que sí y le comparte una pastilla–.

Un chico llama personalmente a Arteaga, cuando este se ha acercado le pregunta –¿el examen lo puedo hacer con el programa Sibelius?.

Arteaga: Sí, no tengo problema, pero tendrías que traer tu computadora con el programa instalado y cualquier duda no te podría ayudar porque no sé utilizarlo.

Fernando: Sí, no importa, lo que pasa es que desde los 15 años es el que utilizo...

Arteaga: Vale, pues yo no tengo inconveniente. –Arteaga se nota relajado ante la petición–.

Un compañero de la última fila (la cuarta) alcanza a oír el diálogo y le pregunta a su compañero –¿cómo?, ¿qué han dicho?.

Fernando: Que sí que puedes usar Sibelius pero tienes que traer tu computadora con el programa y todo.

Este asienta, pero otro chico que también ha escuchado, incide en el asunto –¿qué ha dicho?

Víctor: Que puedes hacer el examen con Sibelius.

El chico se emociona, cierra sus puños y pega los brazos hacia el pecho y exclama –¡sííí!–. El resto de la clase no presta mucha atención a la información que ha circulado y siguen trabajando.

Minutos después Fernando otra vez pregunta a Arteaga, que se encuentra ya sentado frente al ordenador –Arteaga cuando te demos el archivo ¿puede ser en Sibelius o tenemos que ponerlo en PDF?

El profesor se queda unos segundos pensativo y responde –sí puede ser en el archivo de Sibelius, yo tengo el programa en mi computadora y puedo leerlo, aunque lo más adecuado sería en pdf.

–¡Ah, vale!

La mayoría de los alumnos han empezado a elaborar la partitura que sugiere el tutorial “Si quieres que yo te quiera” entre ellos María. Por su parte Teo no lo hace, sino que trabaja en otra titulada “Ave Verum Corpus” pero ambos se muestran concentrados en el trabajo con los tutoriales.

Teo alza la mano y le pregunta a Arteaga –¿para el examen podemos apoyarnos de los tutoriales?

Arteaga: Sí, cuando uno aprende un programa siempre se apoya de los tutoriales o busca en internet las dudas que tiene, pero ¡hombre podrás apoyarte en una u otra cosa, porque si miras a cada rato, es que no te va a dar tiempo porque tienes que tener un cierto dominio para terminar en el plazo dado!

Los demás estudiantes no parecen interesarse en la pregunta de Teo y siguen trabajando en los ordenadores.

María, tal como lo ha sugerido Arteaga, prueba con el teclado a elaborar la partitura (pasan aproximadamente 40 minutos y no parece tener dudas en la interpretación del tutorial y rara vez intercambia comentarios con sus

compañeros).

Teo también utiliza el teclado alfanumérico aunque parece hacerlo con mayor dificultad porque ejecuta lentitud cada movimiento. En ocasiones ha solicitado el apoyo de sus compañeros para saber cómo colocar el símbolo del silencio, también ha preguntado donde se encuentra el tutorial que Arteaga ha mostrado en la pantalla sobre el uso del teclado, más adelante pregunta a su compañero cómo poner la barra final que une todos los compases, pero como tampoco lo sabe recurren a Fernando que se encuentra en el ordenador de la última fila, este le explica pero la instrucción no da resultado, así que finalmente Teo llama al profesor –Arteaga tenemos una duda...

–Ah, no... si es solo una... –bromea Arteaga con ellos–.

Ellos le exponen lo que han intentado, Arteaga escucha sus inquietudes y paso por paso les enseña cómo hacerlo pero cuando finaliza les señala –¡de todos modos esto se encuentra en el tutorial!– a la par que se da la vuelta para retornar a su escritorio.

Gloria vuelve a intervenir –¿para el examen podemos meter nuestros apuntes?

Arteaga: Sí, ¡mujer! El caso es que sean tuyos y no que sean de tus compañeros y que los copies de ellos.

Ella asiente e inmediatamente se voltea hacia mí y me comparte –¡qué bueno! Porque esto ¡uy! está complicadísimo, y el meter mis apuntes me viene genial porque ahí lo tengo todo y como todo está en inglés (hace una mueca de pesadez)...

Poco antes de dar las 12 p.m. el compañero junto a Teo le pregunta –¿sabes dónde están los bemoles?. Teo se dirige a su pantalla y le muestra, su compañero al ver la sencillez exclama –¿es en serio?.

Me cambio de lugar hasta el fondo del aula. De todos los estudiantes solo dos chicas de la última fila están mirando el Facebook, una de ellas al sentir mi presencia ha cerrado la ventana y se ha quedado solo con Finale. La otra permanece en Facebook, además también mira una web de pisos, busca fotos de una artista y mira accesorios en una tienda.

A las 12:05 p.m Arteaga se levanta y camina desde su escritorio a paso muy lento hacia la última fila, monitoreando el trabajo de los chicos. La chica del Facebook al notar que Arteaga se dirige hacia la última fila empieza a cerrar rápidamente todas la páginas que tiene abierto, abre presurosamente el programa Finale y una página de trabajo aún en blanco. Inesperadamente Arteaga antes de llegar a la última fila se detiene y regresa. Ante lo sucedido, la chica del Facebook ve a su compañera de a lado con complicidad y comienza a contenerse la risa, mientras que ha maximizado por error la pantalla sin saber como minimizarla de nuevo, ríe y su compañera la auxilia.

Minutos después la chica sale del aula y deja el acceso identificado abierto.

Teo platica con su compañero sobre sus avances y pendientes, le comenta que una de las cosas que le falta es poner las ligaduras. Minutos después su compañero se queja –¡pero, ¿por qué no me aparece? Ay, yo voy a salir de aquí maniático e histérico!-. Teo lo auxilia y lo ayuda a resolver su problema. Luego le explica al que está a su izquierda el funcionamiento del sostenido en una nota y del becuadro.

La joven del Facebook regresa a la sala de cómputo pero no inicia su ordenador porque juega con su celular, cuando termina empieza a repasar las partituras para la clase siguiente de Educación Vocal y Práctica Coral.

Son las 12:20 p.m. y María parece haber terminado la lección del tutorial. Así que revisa su dropbox analizando los trabajos que ha terminado. Mientras tanto, Arteaga ha salido del aula para ir por la lista de asistencia porque un chico que necesita irse se la ha requerido. Al regresar, señala a los estudiantes que ya pueden ir pasando a firmar. Los estudiantes van cerrando las computadoras, platican entre ellos sin levantar demasiado la voz y poco a poco van saliendo.

La libertad de los estudiantes para autorregular el trabajo individual, así como el apoyo entre compañeros para retroalimentar las dudas o problemáticas, son aspectos que estuvieron siempre presentes en la dinámica de grupo, tal como se aprecia en la nota de clase. La relación con Arteaga se muestra abierta, los estudiantes expresaron sus dudas con mucha naturalidad, estas generalmente estuvieron relacionadas principalmente al examen, el cual parecía agobiarles demasiado. Otros temas fueron la sustitución, aspectos técnicos en la instalación de los programas o el MIDI, así como fallos con los ordenadores, la propuesta de cambios para el examen e incluso cuestiones éticas como hacer trampa y sus consecuencias.

La mayoría de los estudiantes solían trabajar el tutorial indicado para la sesión aunque en algunos casos como el de Teo y algún otro compañero que pude observar, experimentaban lo básico de la lección y se saltaban a otra, o simplemente no seguían el orden sugerido, a lo que Teo observó:

A veces somos como niños e íbamos allí a perder el tiempo pero yo decía “pues vamos a ser inteligentes... si en la obra aparecen 17 ligaduras con que sepa hacer una ya está” entonces me aprendí a hacer una ligadura, un calderón y ya está. Si sabes poner una nota sabes poner todas las notas, no tienes que estar ahí copiando una partitura entera porque no te lo van a pedir.

Fueron pocos los casos que observé que no dedicaban el tiempo de la sesión al trabajo con los tutoriales o al menos a experimentar por cuenta propia con el programa, como el caso de las dos chicas del Facebook (generalmente fueron estas las que siempre incidían en este tipo de prácticas). Arteaga no mostró en ninguna sesión percatarse de ello o de tener una actitud insistente en monitorear que los estudiantes estuvieran trabajando con los tutoriales, era más insistente en recalcar la responsabilidad, la libertad y conciencia propia de hacer lo que consideraran más oportuno. Por su parte, María y sus compañeros de la primera fila generalmente eran los más callados y serios de la clase, seguían puntualmente las indicaciones sugeridas para el trabajo con los tutoriales en cada sesión.

El ejercicio de la libertad también se dejaba ver en otros aspectos como en que Arteaga no solicitó que los ejercicios sugeridos para cada sesión le fueran enviados para revisar o que tuvieran que cumplir unos plazos para cambiar de nivel. Objetó que en años anteriores se había percatado que era un requisito que no era garantía del trabajo personal pues en las tareas todos solían tener los mismos errores, por tanto hacía mayor énfasis en las expectativas de desempeño pero siempre dejando la responsabilidad al alumno de su autorregulación como cuando sugiere “todos deben haber alcanzado el grado medio” (ver nota de clase). Fueron pocas las ocasiones en las que pidió la comprobación de una práctica como cuando se usaron los teclados electrónicos y debieron elaborar la partitura en parejas y enviarla al término de la sesión.

En el tiempo de la sustitución Arteaga negoció con la administración que el aula de informática permaneciera abierta, teniendo el Delegado del grupo la responsabilidad de supervisar su apertura y cuidado durante los horarios del seminario para quien asistiera practicar. También dejó un vínculo en el acceso identificado a través del cual supuestamente los alumnos podrían acceder a una versión virtual del programa desde sus casas, sin embargo este no funcionó, como expone María:

Yo creo que perdí mucho el tiempo durante las tres semanas tanto en la parte de teoría como en la parte práctica puesto que no pudimos hacer nada del programa de Finale que era lo que se nos iba a puntuar en el examen, y tampoco podíamos hacerlo en la casa puesto que no teníamos ese programa en nuestros ordenadores; logramos tener uno más atrasado que no era igual al de la universidad. Entonces yo lo dije en una clase con Arteaga “que por lo menos que se nos facilitara el programa” porque yo veía que estábamos que íbamos a perder el tiempo esas tres semanas...

A raíz del comentario de que no podíamos trabajar en casa, Arteaga buscó que pudiéramos acceder al aula y trabajar, también hizo un aula virtual por la cual desde nuestras casas podíamos acceder aquí al aula de la Universidad pero al final no servía, intentamos varias veces darle uso pero no nos dejaba acceder.

–¿Tuviste la oportunidad de venir a practicar?

La verdad es que no vine porque te explico, mmm, muchas veces cuando los profesores nos dan soluciones de venir a la Facultad... nosotros tenemos mil cosas fuera, pues intentamos buscarnos la vida como podemos y resulta que un muchacho de la clase, su hermanito es de informática... pues buscando y buscando encontró el Finale para descargarlo y que pudiera servirnos, entonces nos lo pasó a todos por el Facebook y pudimos trabajar todos desde casa, entonces por eso no vine nunca aquí porque al final pudimos encontrar una solución.

–¿Se le comentó a Arteaga que tuvieron que recurrir a este tipo de estrategia para poder solventar un poco la situación?

Que yo sepa no, no se le comunicó nada.

Después de la sustitución los alumnos preguntaban constantemente por detalles concretos del examen, haciendo notar su preocupación. Ante esto, Arteaga valoró que las partituras elaboradas por los alumnos durante las prácticas con Micrologic y los MIDIS –realizadas dos sesiones antes del examen y durante las cuales varios alumnos tuvieron problemas con la compatibilidad de los ordenadores, reduciendo su tiempo de práctica al tener que resolver dichos imprevistos–, serían utilizadas para la evaluación de dichos contenidos. Decisión que anunció el día del examen y con la cual consideraba beneficiaba a los asistentes y no perjudicaba a los no asistentes, quienes debían realizar un trabajo extra.

El examen práctico finalmente consistió en la elaboración de una partitura de cuatro compases en un tiempo de diez minutos. Cuando Arteaga comunicó a los estudiantes en qué consistiría la prueba, los jóvenes se mostraron sorprendidos ante el tiempo que se estaba estableciendo pero Arteaga justificó que el reto era posible siempre que hubieran practicado lo suficiente, pues la intención del examen era estimar la destreza y facilidad alcanzada en el uso del programa. Después del examen los estudiantes comentaron:

María: Fue un examen bastante complicado pero porque se nos daba muy poco tiempo no porque no supiéramos hacerlo, sino porque en diez minutos, era un reto... eran cuatro compases pero era la voz de arriba, la voz de abajo y a su vez tenían dos voces cada voz principal ¿no? entonces dices ¿cómo me va dar tiempo a hacerlo todo? De hecho yo al final no hice ni Finale, hice Sibelius se nos dio la oportunidad de hacer ese programa y era mucho más fácil, estaba en español y había trabajado más con él y si salí contenta fue porque, bueno, había hecho lo que había podido, es que en diez minutos no te da tiempo.

-¿Terminaste de transcribir los cuatro compases?

Terminé en parte, me quedó por poner la letra... me quedé en eso, la letra no me dio tiempo a ponerla pero bueno, para diez minutos yo creo que bastante bien.

Por su parte Teo objetó:

El examen de Finale pues fue un poco con malas maneras, es decir demasiado estricto en el tiempo porque una persona que lleve trabajando en Finale mucho tiempo y realmente le dedique muchas horas al día pues sí que puede hacer ese examen y hacerlo perfecto en ese tiempo. Nosotros sabemos hacer las cosas, pero necesitamos un poquito más de tiempo, de pensar dónde está esto aquí y aquí, entonces eso ha molestado a la gente, que yo lo hice a la primera más o menos bien.

-¿Cómo te fue con el tiempo dado?

Me quedé corto, no me dio tiempo a terminarlo.

-¿Hasta dónde te has quedado?

La verdad que tuve suerte porque unas personas, se centraron en hacer una fila, una voz bien completa con ligadura, la letra y todo y yo dije buah voy a ponerlas todas a la vez hasta donde me dé tiempo, entonces hice todas las voces y demás, puse la letra y me faltó poner algunas ligaduras y eso contó más, que haber hecho una completa.... tuve suerte.

Después de la impartición del seminario María valoró que el tiempo invertido para el aprendizaje del Finale fue demasiado, pues aunque reconoce que

es un recurso docente este no es indispensable para su labor, ella no prioriza el uso de partituras con los niños de primaria porque considera que esto los aísla, prefiere desarrollar actividades basadas en obstinatos rítmicos o que les permitan concentrar su atención en el plano central donde estarán ellos como directores (ambos aspectos fueron enfatizados en el discurso de Pedraza). Por su parte Teo opinó:

Lo vi interesante, lo vi positivo porque es lo que dijo Arteaga... nosotros cuando queremos dominar un programa muchas veces vamos por nuestra cuenta mirando en YouTube tutoriales y distinta información que nos pueda ayudar para llegar a dominarlo y hacernos expertos, pues igualmente con el Finale se puede hacer perfectamente. Arteaga puso los tutoriales y cada uno iba por su cuenta trabajando. Ventajas de eso: que se otorga mucha autonomía, mucha flexibilidad. Inconvenientes: que en la UGR aún seguimos siendo niños y si no hay un tío pendiente de “¡tú haz esto!, ¡tú haz lo otro!”, entonces al final no hacíamos mucho, estábamos ahí hablando y se nos iba el tiempo.

Por su parte Arteaga reconoció que la sustitución afectó la sincronización de un programa a otro, así como los problemas técnicos por la falta de actualización de los ordenadores, pero en lo que no titubea es en el uso de los tutoriales para el aprendizaje del programa Finale argumentando que no cederá en la capacidad que tienen los estudiantes de aprender a través de ellos mismos: “además de responder a una dinámica que es común en el mundo digital en el que estamos inmersos, donde solemos buscar un tutorial en internet cada vez que necesitamos resolver algo, en este caso los estudiantes tienen la ventaja de que estoy allí como un apoyo técnico” argumentó el profesor.

Prioridades del seminario: ¿el programa Finale o la edición de partituras?

No es cuestionable la importancia de la competencia tecnológica musical que debería tener el futuro maestro de educación musical como punto clave para evitar el desfase digital del profesorado (Guerrero, 2015; Casanova & Serrano, 2016). Sin embargo, el tiempo destinado para dicha formación durante la Mención es un punto crítico y por tanto los contenidos que se priorizan en función de las horas lectivas cobran una gran importancia. De este modo, la asignatura de REM es el único momento en que se abordó el tema de las tecnologías musicales, siendo

que en el seminario se procuró la habilitación de los alumnos en el programa de edición de partituras Finale.

Esta prioridad implica la reflexión sobre las decisiones que se tomaron en relación al currículo práctico y la perspectiva de los estudiantes en torno a sus vivencias y la utilidad que le atribuyen para su práctica educativa. Con este punto de partida se considera relevante determinar la prioridad en el tiempo de los seminarios sobre el uso del Finale o la edición de partituras en torno al cual se identificó cierta ambigüedad. Si se determina que el propósito es la edición de partituras se identificó que no hubo una indagación a priori sobre si los estudiantes dominaban algún programa para este fin como Sibelius, MuseScore o Noteflight, por citar a los más reconocidos o sugeridos en la literatura (Sánchez & Cía, 2011; Galera, 2013; Casanova & Serrano, 2016), lo que se evidencia en el momento en que los alumnos preocupados por su desempeño en Finale y conociendo su propósito, sugieren otras alternativas como Sibelius.

De este modo, en el grupo del seminario observado se conoce que al menos cuatro estudiantes decidieron finalmente utilizar para el examen el programa Sibelius. Uno de ellos fue María, que apunta como principal ventaja que el idioma de su configuración es el español, a diferencia del Finale que está en inglés. Existe poca información tan específica sobre estudios empíricos que aborden la implementación de cada uno en contextos escolares así como una comparación entre ellos, empero se encontró que Finale es considerado como el programa más popular del mercado internacional y Sibelius el segundo (Nicholl & Grudzinski, 2007).

Southerland (2011) señala también que Finale es sin duda un programa que requiere tiempo y entrenamiento para aprender a usarlo efectivamente, lo cual respaldan también Nicholl & Grudzinski (2007) al afirmar que Finale tiene una empinada curva de aprendizaje y que por tanto requiere una mayor inversión de tiempo que su competidor Sibelius. En contraste, Arteaga expresó que el examen pretendía valorar la facilidad del alumno en el uso del programa, esto se considera válido en función de los créditos de la asignatura, pero también contradictorio en función de las posibilidades de acceso del alumno al programa, pues María menciona los contratiempos que tuvieron durante el tiempo de la suspensión y que el aula de cómputo solo estaba disponible en los tiempos de los seminarios.

Por otra parte, Southerland (2011) considera que las mejores características de Finale desde su versión 2011, es el componente de “playback” (reproductor de audio) el cual permite sustituir al profesor en algunas actividades como acompañamiento instrumental, grabación de pistas para ensayos *solo* y grupal, así como la facilidad de escanear partituras y su reproducción en audio, componentes que facilitan ensayos y el montaje de conciertos musicales o

similares. En contraparte, considera como su principal debilidad la incompatibilidad de las partituras con otras versiones distintas.

Desde un punto de vista más técnico, los siguientes son algunos problemas específicos que los usuarios han enfrentado al usar Finale (Nicholl & Grudzinski, 2007):

- La acomodación automática de los compases en Finale no siempre ubica las barras de compás donde el usuario las necesita. Aunque hay varias maneras en que el usuario puede evitar que Finale le acomode las barras de compás, si bien esto no es tan obvio para el novato (problema que se deja ver en la nota de clase cuando Teo pide ayuda al respecto).
- En las obras que comienzan con un compás anacrúsico, Finale permite que el usuario ponga los valores correctos de las notas, pero no pone los valores correctos de los silencios. De este modo, el usuario debe corregir manualmente esta notación en cada pentagrama.
- Finale suele automáticamente evitar las colisiones entre las notas y otros elementos, pero a veces no lo resuelve completamente. *Finale 2007*, incluye un complemento que agrega o quita espacio entre pentagramas para evitar colisiones verticales.
- Los usuarios que quieran abrir archivos hechos con versiones más modernas de Finale descubrirán que no es completamente compatible con versiones antiguas. Las versiones más modernas pueden abrir archivos antiguos, pero un archivo no se puede convertir a una versión más antigua. *Finale 2003* agregó una opción para importar y exportar archivos del tipo MusicXML, lo que resolvió hasta cierto punto este problema.
- La búsqueda y reemplazo de texto no siempre encuentra todos los casos buscados.

Martins & Oliveira (2007) llevaron un estudio de caso con niños de tercer grado de primaria con el fin de mejorar el entendimiento de los estudiantes de la teoría musical a través de prácticas de composición mediante el programa Finale, encontrando que el programa contribuyó a mejorar la motivación de los alumnos en las tareas solicitadas, siendo atractivo para los estudiantes. Sin embargo, afirman que los resultados pudieron ser más importantes si el programa fuera adecuado para la edad de los estudiantes, ante lo cual sugieren la necesidad de desarrollar este tipo de software pensando en una población infantil.

Por su parte Galera (2013) defiende que la introducción de los editores de música durante el aprendizaje de la lecto-escritura musical favorece la decodificación directa entre la notación y su correspondencia sonora, así como la creatividad del estudiante a través de la composición (Savage, 2005). Con este

propósito Galera (ibíd.) sugiere tres grupos de actividades útiles para direccionar el trabajo con estos programas, que se citan a continuación:

Tareas muy estructuradas: son aquellas que limitan el proceso de composición a una serie de pasos y a un limitado número de elecciones musicales que el alumno puede hacer, por ejemplo:

- Organizar una serie de duraciones dentro de 4 compases.
- Crear ritmos de ostinato utilizando determinadas fórmulas rítmicas.
- Crear una melodía dentro de una tonalidad determinada que comience y termine por la tónica.
- Tareas moderadamente estructuradas: en las que se va construyendo teniendo en cuenta lo anterior.
- Crear una melodía y en base a ella inventar un ostinato como acompañamiento. Posteriormente agregar una segunda melodía. Por último, crear una introducción y una coda que complete el conjunto.
- Trabajar por pares: proponiendo al primer alumno que componga 4 compases en una determinada tonalidad y que concluya el motivo con una cadencia no conclusiva. A continuación, el compañero completaría los cuatro compases restantes que componen la frase con una cadencia conclusiva.
- En pequeños grupos: cada alumno tendría asignado un rol dentro de la composición: uno crearía el ritmo, otro introduciría la melodía, el siguiente inventaría una letra adaptada a la melodía y el último compondría un ostinato armónico para acompañar.
- Trabajo en gran grupo: creación de un rondó. La sección A que se repite se iría intercalando con las secciones diferentes que van aportando cada uno de los componentes del grupo.

Las tareas no estructuradas se centran principalmente en promover la expresión creativa. A continuación se presentan algunos ejemplos:

- Fragmentos poéticos o poesías a las que se les añade una melodía y un ritmo.
- Embellecer una melodía conocida o crear un acompañamiento.

- Componer piezas musicales para después interpretarlas con flauta o instrumentos de percusión.
- Tomando como inspiración un dibujo o poesía, crear una pequeña pieza en la que se usen de manera repetida patrones melódicos y rítmicos, se seleccione una forma musical determinada y se utilicen unos instrumentos determinados para la interpretación.

Por consiguiente, Kardos (2012) afirma que el uso de los programas de edición fomentan la confianza y la motivación de los estudiantes con menos conocimientos musicales.

Pese a las aportaciones de la literatura, los estudiantes entrevistados de la Mención coincidieron en que prescindirían en el desarrollo de los contenidos relativos a las tecnologías de la información. En aquel momento recuerdo que fue un tema del que no anticipé contradicciones, sin embargo, después de la triangulación de lo observado en clase en contraste con las percepciones de los estudiantes y el profesor, así fue, pues la interrogante era inquietante: ¿por qué los estudiantes entrevistados prescindirían de los contenidos relativos a los recursos tecnológicos musicales en un tiempo donde las TIC son indispensable en la labor docente? En respuesta se dejan ver dos vertientes: el hecho de que lo consideren como un tema teórico (lo cual es una contradicción, pero se entiende porque en las clases teóricas se abordó desde una estrategia expositiva) y porque no lograron identificar la utilidad ajustada a los fines educativos para nivel primaria (como evidencia, María que infravalora las horas invertidas en el aprendizaje del programa porque considera que será un recurso musical para ella pero no de cara a los alumnos, con quienes tampoco prioriza el uso de partituras).

Al respecto, Rudolf (2005) propone algunas aplicaciones para estos programas que pueden ser útiles para los profesores: a) simplificar determinadas partituras dentro de obras orquestales o de cámara que se adapten al nivel instrumental de determinados alumnos; b) reorquestar determinadas partituras para adaptarlas a la dotación instrumental existente; c) diseñar diferentes ejercicios de teoría o técnica instrumental en un formato más claro en comparación con los escritos a mano; d) componer partes más complejas dentro de partituras de cámara u orquestales para los alumnos más aventajados; e) editar e imprimir las propias composiciones o arreglos; f) transportar partes o fragmentos de una obra de manera automática para instrumentos transpositores o con otras claves diferentes a las habituales.

Por último añadir que Arteaga observó que una razón de peso para centrarse en el programa Finale y no considerar otros, es en consideración del costo de estos, el cual asciende en el caso del Finale a doscientos euros por

ordenador y en el aula de informática se cuenta con 40 ordenadores, circunstancia económica que es una limitación para considerar una versatilidad en programas de edición en el aula. Además, Arteaga señaló que el programa que él domina es Finale, lo cual reconoce también tiene que ver con la decisión del software que se adquirió para impartir los seminarios.

Las clases teóricas

Durante las clases teóricas es importante resaltar tres momentos que marcan la transición de la dinámica de las clases:

Tabla 27. Momentos en el desarrollo de la asignatura.

Antes	Sustitución	Después
Actividades principalmente relacionadas con: percusión corporal, expresión corporal, canto, danzas, poesía, graffías musicales y videos (cortometrajes).	Marco teórico y aspectos técnicos para la elaboración de un concierto didáctico.	Fundamento teórico de las metodologías activas y el uso de las TICs.

Dicha transición tuvo distintas implicaciones para el desarrollo de la asignatura y para la relación maestro-alumno. A fin de dar un seguimiento más puntual se presentan las actividades y los temas abordados durante las sesiones en el tiempo de la observación (ver Tabla 28).

Tabla 28. Contenidos y actividades que se identificaron durante la observación de las sesiones.

Sesiones observadas	RME-Actividades	Observaciones
1	Calentamiento del cuerpo para actividades de movimiento. Percusión corporal a través de secuencias rítmicas e incorporando el canon. Canción con secuencia rítmica a través de círculos concéntricos. Montaje rítmico para una canción de elección propia (pequeños grupos). Carta sonorizada (cortometraje).	

2	<p>Calentamiento del cuerpo para actividades de movimiento.</p> <p>Percusión corporal a través de secuencias rítmicas incorporando movimiento de lateralidad a partir de un estructura de círculos concéntricos (canción utilizada "1, 2, 3").</p> <p>Canción con danza en parejas "Todos en corro a andar".</p> <p>Canción con secuencia de gestos "Soy un muñeco alegre".</p> <p>Canción con gestos y sustitución de las partes "No grite al tigre negrito".</p> <p>Canción con gestos "Qué bien me lo he <i>pasao</i>".</p>	
3	<p>Calentamiento del cuerpo para actividades de movimiento al ritmo del pandero.</p> <p>Percusión corporal a través de secuencias rítmicas.</p> <p>Danzas "Coco" y "Ciranda" (origen brasileño).</p> <p>Danza de las hadas (pop. Escocia).</p> <p>Nueva coreografía para la "Danza de las hadas" (grupos pequeños).</p>	
4	<p>Diagnóstico sobre conocimientos en torno al concierto didáctico.</p> <p>Exposición sobre "Conciertos Didácticos" a partir de un documento de autoría del profesor suplente.</p>	Inicia sustitución
6	<p>Exposición sobre "Concierto didáctico".</p> <p>Video "Young people concerts 1918".</p>	
7	<p>Visita guiada al espacio (teatro de la facultad) donde se realizará el concierto didáctico, se analizan las cualidades del sonido, el eco, el espacio disponible, las rutas de evacuación.</p>	
8	<p>Calentamiento del cuerpo para actividades de movimiento.</p> <p>Percusión corporal a través de secuencias rítmicas incorporando movimiento de lateralidad a partir de un estructura de círculos concéntricos.</p> <p>Reproducir con sonidos los movimientos del cuerpo.</p> <p>Secuencia de movimiento con música (piezas empleadas "Loa a la eternidad de Jesús" del "Cuarteto para el Fin de los Tiempos" de Olivier Messiaen y "Gimnopedias" nº 2 de Erick Satie).</p>	Regreso del profesor titular.
9	<p>Calentamiento del cuerpo para actividades de movimiento.</p> <p>Secuencia rítmica sobre música ("El <i>clú</i> de mis amores" de Musiqueros, grupo de origen argentino).</p> <p>Secuencia rítmica acumulativa (16 ritmos).</p> <p>Secuencia inventada sobre una pieza de elección (grupos pequeños).</p> <p>Cuento con ritmo "Tribu Tikit" (propuesta por un estudiante).</p>	Se anuncia el inicio del currículo crítico.
10	<p>Calentamiento del cuerpo para actividades de movimiento.</p> <p>Danza del Hexágono (música de Carlinhos Brown).</p> <p>Dinámica a través de poesía y expresión musical.</p>	

11	Exposición "Dalcroze y la música". Dinámica de movimiento a través del ritmo del piano.	
12	Exposición "Tecnología musical". Corto "Historia de un letrero"	
13	Exposición "Pedagogía de los medios audiovisuales" basada en María Sampaio (1998). Creación de una partitura a través de las graffias y su interpretación.	

Antes: ¡llenos de energía!

Este tiempo se identifica porque prevalecieron las actividades basadas en el desenvolvimiento activo del estudiante, identificándose cinco tipos: a) ritmo y movimiento; b) canto y percusión corporal; c) danzas (voz y baile); d) graffias musicales; e) poesía y expresión musical. También se proyectaron cortometrajes pero estos tenían más relación con el bloque de medios audiovisuales.

Las sesiones de este tiempo tenían una estructura muy clara, generalmente en los primeros diez minutos se abordaron aspectos organizativos entre los estudiantes y el profesor relativos a cambios de horario, huelgas y dudas sobre la sustitución. Un segundo momento consistía en un calentamiento del cuerpo para el movimiento que implicaba ejercicios de respiración y estiramiento, y en ocasiones se llevó a cabo acompañado de música de relajación o al ritmo de algún instrumento musical como el piano y el pandero. En un tercer momento se realizaban las distintas actividades dispuestas por el profesor para posteriormente finalizar con la retroalimentación de la sesión durante los últimos 20 o 15 minutos.

La siguiente nota de clase corresponde a la segunda sesión observada de RME, en ella se pueden apreciar los cuatro momentos que se señalan: organización, calentamiento, desarrollo de actividades y retroalimentación. Así mismo, se dejan ver aspectos como la participación de los jóvenes, su enganche con las actividades, la relación maestro-alumno, las características de la estrategia utilizada a partir del material musical empleado, entre otros aspectos más sutiles.

Nota de clase del 8 de octubre de 2013

El profesor Pedraza termina su clase a las 12:35 p.m. los alumnos salen con prisa del aula y desaparecen a paso veloz por el pasillo, entre los primeros en salir está

Teo, le sigue atrás María que va acompañada de una amiga.

A los cinco minutos Arteaga aparece por el pasillo. Se ha cambiado la ropa que llevaba puesta en la clase de las 8:30 a.m., ahora porta unos pantalones y una camisa deportiva que lleva al frente el escudo de la UGR. Cuando pasa a lado mío me saluda y pasa de largo hacia el aula. Allí se encuentra con Pedraza y comienzan a hablar sobre los cambios de horario para los restantes miércoles. Después de unos minutos Pedraza remata el diálogo diciendo –envíamelo por correo porque igual tú me estás diciendo las cosas y yo no lo tengo claro –¡pero, Pedraza, si es muy sencillo!... –alega Arteaga-. Segundos después (ya son las 12:40 p.m.), Pedraza se despide y sale del aula, mientras que Arteaga se muestra un poco descolocado ante la petición de Pedraza. La mayoría de los alumnos ya han regresado y Arteaga se dirige a ellos:

–¡Hola de nuevo! he estado esta mañana “yo solico” con el Vicedecano y me ha dicho que no hay problema con el cambio de horario, exceptuando dos días el 6 y el 13 de noviembre que el aula estará ocupada. Esos días se haría el horario normal pero ya les avisaré.

–¿El cambio empezaría ya mañana? –pregunta un alumno–.

–Sí, el cambio empezaría ya mañana, justo como lo hemos hecho la clase pasada. A ver si os acordáis del cambio que propongo, porque sois vosotros quiénes me habéis pedido que queráis que se cambiara –los chicos murmullan que sí-. De 10:30 a.m. a 12:30 p.m. tendrían la asignatura que tengan con Pedraza, ¿ven el sentido del cambio?

–¡Sí claro! –los estudiantes vuelven a asentir–.

–Pues esto último es lo que no le queda claro a Pedraza, se lo acabo de decir y me dijo que se lo envíe por correo –Arteaga hace un gesto de asombro, ante el cual algunos chicos sonrían-. Yo hago mi parte, yo os lo enviaré y ya os toca terminar de hablarlo con él y convencerlo –los chicos vuelven a responder afirmativamente-. Otros acuerdos son que en alguna clase veremos una película. Ese día utilizaremos las dos primeras horas del horario y luego pasarán las otras dos horas con Pedraza. Esto pasará a lo muchos dos veces en el cuatrimestre. Antes de empezar las actividades, también recordarles algo que me han recordado ahora y es que quien quiera hacer las prácticas escolares con los créditos de libre configuración, que me mande un correo, y ya me consta. Bueno, vamos a empezar la rutina con los ejercicios de calentamiento, iniciamos con la respiración.

Después de varios ejercicios de calentamiento que se llevan con mayor concentración que la clase anterior, Arteaga señala –bueno, ya estamos listos para cambiar de actividad. Vamos a comenzar recordando un poco de la percusión corporal que hemos hecho el otro día, los ritmos de 3, 5, 7, 9 pero primero vamos a recordarlo...

Los chicos comienzan a ejecutar las fórmulas rítmicas que trabajaron la sesión anterior. Dirigidos por el profesor van cambiando la figura según este les indica. El

ejercicio transcurre con facilidad. Cuando el ejercicio termina Arteaga señala que repasarán el ejercicio de poliritmia que hacían con dichas secuencias, para lo cual los divide en cuatro grupos. Los chicos se colocan en forma de óvalo para tener un poco más de organización. Arteaga asigna a cada grupo una combinación y cuando da la entrada, el grupo tiene que hacer la serie que le corresponde: A) 7-3-3, B) 9-5 C) 3-3-7 D) 5-9.

-Lo importante de este tipo de ejercicios es que cada grupo practique todas las combinaciones -explica Arteaga-.

Teo entra al aula y se incorpora a la clase con naturalidad, aunque deja ver una sonrisa que delata la conciencia de su retraso.

Cuando finaliza cada ejercicio, los alumnos suelen murmurar entre ellos cómo les ha ido en la ejecución de cada serie. María y Teo desarrollan adecuadamente las fórmulas rítmicas. Al terminar esta parte del ejercicio Arteaga comenta al grupo que aprenderán dos ritmos más: el 5 bis y el 7 bis, que consisten en cambiar los dos últimos golpes que se dan en los muslos por dos pasos. Después de repasar ambos "bis" Arteaga hace prácticas combinando el 5, el 5 bis, el 7 y el 7 bis. Algunos alumnos confunden los dos últimos golpes, pero después de algunas repeticiones la mayoría lo domina. María y Teo no muestran tener dificultad, tampoco la mayoría de sus compañeros. Sin embargo al finalizar el ejercicio se escucha una palmada al aire -¿por qué algunas personas dan esta palmada al final? -les interroga Arteaga-.

-La propina.

-Para finalizar -interviene María-.

Un estudiante más señala -tengo dos compases y los tienes que completar para terminar, entonces doy un golpe que sería el último pulso ya para terminar el tiempo.

-Es la idea aunque no muy claramente expresada... -responde Arteaga-.

-Bueno... -agrega el chico, a la par que mueve la cabeza y muestra una sonrisa un poco vacilante por el comentario de Arteaga-.

-¡Tú te las apañas! ¿no? -bromea Arteaga y el resto de la clase ríe tímidamente-. Estamos acostumbrados a los finales en parte fuerte. La denominación de este tipo de finales tiene una connotación totalmente machista, pues cuando termina en parte fuerte se dice que es una terminación masculina y cuando termina en parte débil se dice que es una terminación femenina. Esto no me lo he inventado yo, está así descrito en la teoría de la música. Bueno, lo habitual es terminar en parte fuerte, entonces para muchos es inevitable dar esa palmada al final porque como que le hace falta algo para terminar, es como que terminamos con la dominante y nos quedamos en el aire...

-Sientes angustia... -añade un chico-.

–¡Eso es!, tu cuerpo te pide terminar con la tónica –remata Arteaga–.

Practican un poco más las fórmulas, luego pasan a una nueva serie de poliritmias para integrar las fórmulas recién aprendidas con las que posteriormente inician una nueva rotación. Al término, el murmullo aumenta porque a más chicos se les ha dificultado, se les escucha decir –¡que mal lo he hecho, tío!– incluso mientras realizaban los ejercicios se oían pequeñas risas o quejidos al equivocarse.

–El miércoles pasado aprendimos una canción, ¿podemos recordarla? Hoy estamos haciendo cosas que vimos el día anterior pero les estamos añadiendo modificaciones y cambios. A lo mejor no hace falta tanto recordatorio, pero en la escuela primaria es interesante volverlas a repetir introduciendo cambios. Ya que estamos con el tema de las canciones vamos a ver un poco de repertorio y diversas estrategias en torno a ellas y no está de más empezar con la de 1, 2 y 3... que decía:

“1, 2 y 3 damos la vuelta al revés. 1, 2 y 3 y contamos hasta tres...”

Se repasa esta canción que finaliza con el montaje de una estructura de tres círculos concéntricos que sirve para marcar la forma del canon de la canción. Arteaga da la entrada al primer círculo, seguidamente al segundo y por último al tercero. Esta estructura permite que se vea claramente el canon de una forma visual como si fuera una fuente que al caer el agua se expande hacia el siguiente nivel, esto se aprecia porque cada alumno del círculo correspondiente gira sobre su propio eje cuando canta “damos la vuelta al revés”. El ejercicio se desarrolla en orden. Para finalizar Arteaga realiza la salida en canon y le señala a cada círculo su salida diciendo “fuera” a la par que lo indica con la mano. –¡Muy bien!, ¡muy bien!– expresa Arteaga como un reforzamiento positivo a la ejecución. Al terminar los chicos nuevamente hacen algunos quejidos por la fatiga, pero también se ven sonrientes.

Arteaga les enseña una nueva canción:

“Vamos todos en corro a andar, ¿quién no tendrá su pareja ya?”

–Hay varias estrategias para enseñar una canción la que yo sigo es primero presentar la versión completa, y luego por frases musical. Primero yo, y luego repetimos ¿de acuerdo?.

Cuando los alumnos repiten la canción, Arteaga les señala –¡habéis hecho lo mismo con la otra canción y me he callado! “Vlaassmos todos en corrandal”– canta la frase como ha escuchado que la entonan los alumnos. En la imitación resalta cómo en la primera palabra hacen como un tipo de glisando con la voz, que es incorrecto. Los alumnos al escuchar la imitación ríen.

–Como que les cuesta trabajo arrancar tienen que entrar bien desde el principio, digamos que la frase de ataque, que la envolvente de nuestra voz no es la adecuada para un docente de música...

Al unir todas las frases tienen problemas de entonación con la última frase, se paran y ríen ligeramente porque ésta no les sale –solo tiene dos sonidos y eso lo facilita por un lado, pero lo complica por otro– dice Arteaga bromeando un poco. Refuerza la entonación de la segunda frase. Repiten varias veces hasta que finalmente los alumnos la entonan adecuadamente.

Arteaga se dirige hacia el piano. Algunos compañeros dicen “shs, shs” porque hay cotilleo. Colocado en el piano, toca la canción con una intensidad de piano. Luego toca el acompañamiento y los chicos cantan sobre este, a la par que marchan sobre el círculo. Cuando termina la canción corretean para encontrar pareja, quedando uno suelto. Arteaga desde el piano explica que este debe quedarse en el centro del círculo y que en la próxima ronda deberá encontrar una nueva pareja. Al término de cada ronda los chicos ríen ante el “jaleo” de encontrar pareja. Teo en especial se ve contento jugando.

–Bueno pues... ¿qué hora es? –pregunta Arteaga–.

–Una y media –responde un alumno.

–Pues vamos a aprendernos una canción que se llama “Soy un muñeco alegre”, vamos a abrir el círculo, vamos a dejar espacio para estar un poco más holgados –los chicos se movilizan para formar nuevamente un círculo–. Bueno pues la canción dice así:

“Soy un muñeco alegre me llamo Tikiti
mi cuerpo es de trapo y bailo siempre así...”

La estrategia para aprender la canción es la misma. A los alumnos les cuesta comenzar bien entonados y observo que algunos chicos ríen ante este fallo. Arteaga que se da cuenta, hace una cara cómica mostrando que se da cuenta de la desafinación, así que se dirige al piano y da el acorde de inicio, para que los alumnos vuelvan a iniciar –mejor... después de esto que hemos aprendido, al final hay una parte que se llama cantilación. ¿Alguien sabe lo que es?

–Un baile con canción... –responde tímidamente Gloria y sus compañeros ríen por la respuesta que ha dado.

–No –responde Arteaga–.

–Por probar –agrega la chica.

–¡Por probar que no quede! Justo como en las preguntas del examen cuando no se sabe, que se pone alguna cosa... –Arteaga contesta con una gracia irónica y luego explica su relación con el salmo–. En la parte final hay una cantilación, es decir sobre una misma nota vamos a decir lo que se quiere hacer, por ejemplo: con la pierna derecha...

Los chicos que han entendido cómo se realizará la actividad esbozan pequeñas risas.

Cuando inician la canción Arteaga para la entonación –no, no, no...– mueve la

cabeza como en rechazo ante la desafinación con que inician a cantar los alumnos, así que se dirige hacia el piano y les da el acorde de inicio. Los alumnos entonan nuevamente y él asiente en señal de que está mejor.

La actividad continua y Arteaga en cada repetición va agregando un movimiento del cuerpo diferente. Poco a poco la motricidad y el movimiento se van complicando, y el “jaleo” ante ello igual. Arteaga ha cantado –silencio que estamos en clase– pero más que una llamada de atención parece ser parte de la gracia para seguir riendo, porque inevitablemente los movimientos que se generan son graciosos e incluso Arteaga ríe ante lo que acontece. Finalmente, cuando se complica demasiado, Arteaga termina la canción con la instrucción –¡y con todo el cuerpo!–. María ríe muchísimo y le cuesta por ello hacer los movimientos. Teo se muestra reservado, le cuesta reírse pero a medida que el ejercicio se complica no lo puede evitar. Al terminar el ejercicio los chicos ríen con bastante efusividad y aplauden.

–Bueno... vamos a repetirlo, pero ya no digo yo las partes del cuerpo sino que cada uno va diciendo una parte y cuando ya no se os ocurra ninguna parte, o ya esté muy complicado, uno finaliza diciendo “¡y con todo el cuerpo!”, y ahí lo dejamos, que no creo que lleguemos a pasar todos.

El juego comienza, todas las mujeres que pasan son corregidas por Arteaga por problemas con la entonación (entre ellas María). Al término de la ronda, los chicos aplauden nuevamente.

Realizan otra serie de canciones como:

“No grite al tigre negrito,
al tigre negrito no grite,
no grite al tigre negrito,
al tigre negrito no grite”

~

“¡Que bien me lo he pazao echando migah a loh patoh!
¡Que bien me lo he pazao echando migah a lo patoh!
Contri máh migah le echaba, mejor me lo pazaba!
Shu shua shu shua
Shu shu shua pa pa”

La segunda canción fue muy peculiar, pues cuando los estudiantes escuchan el nombre de la canción y la pronunciación de Arteaga imitando con exageración el acento rural del sur de España, ríen inmediatamente. Una chica comenta –¡no más, por favor!– en señal de lo gracioso que le parecía y la risa que le causaba.

–Bueno en el tiempo que nos queda, la idea es que trabajéis por grupos ¡coged una canción y montad lo que queráis! Hemos utilizado distintas estrategias en cada una de estas canciones, en la de “1, 2 y 3” ha sido una especie de coreografía, una especie de danza; en la canción de los impares es un juego, se hace algo mientras se va cantando; la siguiente “Soy un muñeco alegre” la estrategia son movimientos acumulativos con diferentes partes del cuerpo; la del “Tigre negrito” la estrategia

es de sustitución se quita la palabra y se pone el gesto en sustitución; la última que hemos visto (“Que bien me lo he pasado”), también es como la del “Tigre negrito” que utiliza gestos, puede ser como ejemplo de mímica. Bueno pues cogéis la estrategia que queráis y alguna otra que propongáis y ya vemos el resultado.

Cuando Arteaga termina de hablar los chicos se agrupan. No se ha dado instrucción de un número, ni cuántos integrantes tienen que ser, pero quedan conformados tres grupos. Mientras se distribuyen un chico comenta –¡cómo me ha gustado la canción “...echando migah a lo patoh...”!

En medio del aula a la derecha ha quedado el grupo de Teo. Una chica comienza proponiendo la canción del “cocodrilo y el orangután” después de su representación el grupo no parece muy convencido. Otro joven propone algo relativo a un conjunto de monos, su representación causa gracia y deciden escoger esa canción.

Al fondo del salón a la izquierda se encuentra el grupo de María. Un chico de cola larga rizada (Fernando) propone que realicen una canción titulada “yo tengo un tic” y el grupo acepta, pues aparentemente no hay más propuestas. En su grupo María se ve muy sonriente, como pocas veces la he visto en otras actividades. Teo también se muestra muy alegre.

–Bueno, venga vamos a empezar –indica Arteaga pasado un tiempo.

Desde sus lugares los equipos van realizando la demostración de la canción elegida.

En la representación del primer grupo “Un plato hondo...” utilizan la estrategia de gestos pues con el cuerpo van representando las cualidades de los utensilios de cocina, mientras realizan su interpretación Fernando y otros compañeros acompañan la canción con un ritmo de palmadas.

El segundo grupo en pasar es el de María. Fernando da la entrada para iniciar, también es quien hace de paciente diciendo la frase que después sus compañeros repiten. Al cantar hace distintos estilos de voz, a la par que va cambiando la altura de las frases a una octava más arriba. Al resto del grupo le cuesta imitar estos cambios y ríen. La estrategia que utilizan es la de movimientos acumulativos.

El tercer grupo en pasar y el más numeroso es el de Teo, se ponen en media luna y empiezan a cantar “12 monos con diarrea discutían el precio de la banana...”. A la par que cantan imitaban el movimiento de un mono. La estrategia es de mímica. Al terminar los estudiantes se van sentando y cuando todos están en sus lugares Arteaga se dirige a ellos.

–Bueno vamos hacer una recapitulación de la clase como hicimos el martes pasado. Algunas cosas de la estructura de la clase ya las he comentado a medida que se han ido haciendo. La primera es que en principio a todos nos gusta hacer algo que sabemos y a los nenes de primaria probablemente más que a nosotros. El objetivo es que añadamos algo nuevo, al igual que hemos hecho con los ejercicios

de calentamiento que hemos realizado los del otro día, más uno nuevo. Después pasamos a la percusión corporal, con la misma idea hicimos lo que ya sabíamos, lo hicimos más rápido y añadimos algo nuevo que en este caso fue el 5 bis y el 7 bis, y una vez practicado nos aprendimos nuevas series rítmicas.

Luego nos hemos dedicado a cantar una serie de canciones y hacer unos movimientos... acabo de decirlo hace un segundo, entonces no creo que haga falta repetirlo.

¿Cuál es la idea de mezclar el canto con el movimiento? Bueno pues aparte de trabajar la expresión corporal, de liberarnos y hacer cosas creativas, pues la idea es que si nos dedicamos a ese juego, a ese baile, a esa mímica o lo que sea... se nos olvida que estamos cantando y vamos interiorizando los giros melódicos y por lo tanto la entonamos más fácilmente. Con respecto a la canción de "soy un muñeco alegre" hay la peculiaridad de que hay un momento de un *solo* muy interesante, da la oportunidad de que por un pequeño momento el alumno sea el protagonista y escucharlo cantar solo, un buen momento para corregir si hay algún problema, es una cosa puntual, pasa rápido. Aquí había un problemilla y lo digo así en general porque el problema era que habían como tres chicas que cantaban con voz grave, bueno yo también canto con voz grave pero la voz de la chicas es más así (imita la voz de una mujer cantando en falsete y los alumnos ríen). En mí suena raro, pero es como debería de sonar en ellas. También han hecho un falsete que les ha salido bien, eso va a ocurrir con los niños también, ustedes saben que las voces de las niñas y las mujeres no cambia de tesitura, cambia de cuerpo, pero el registro es el mismo y bueno en la pubertad la voz del hombre cambia y baja una octava. Es probable que tengamos que utilizar diferentes estrategias en el aula y cantar en falsete porque si no van a tener tendencia, no todo el mundo, pero de cantar con nuestra altura. Lo normal es que yo cante "Dooo" pero en una chica esto sería una octava más arriba "D^{ooo}". En este caso, cuando yo lo hecho las personas que no estaban entonando bien lo han conseguido.

La verdad es que destroza mucho la voz cuando se hace mucho, cuando se hace una vez no pasa nada, pero en fin funciona bien para lo que es la enseñanza del canto. Bueno, de la otra ya he dicho... que si la canción del muñeco alegre empieza con una cuarta que puede ser así poco más complicada, que si la del tigre negrito está en compás ternario... en fin no creo que valga la pena seguir comentando las diferentes características que tienen, eso pueden ponerlo y ya está, supongo que el año pasado en Educación Musical aprendieron cómo hacer algún tipo de fichas, de cómo recoger la actividad...

Los chicos niegan con la cabeza.

¿No os enseñaron nada de eso? (Arteaga pone una cara de asombro)

Los chicos vuelven a negar con la cabeza.

Bueno pues ya les daré yo algún tipo de material de cómo se hace porque hay que dedicarle un tiempo, pero es básicamente poner la partitura, un poco el análisis de las dificultades que tiene, el compás, la tesitura, las peculiaridades y el desarrollo

de la actividad y eso viene hacer como una hoja. Cada canción es una ficha, entonces acaba siendo un fichero de canciones que está bien tenerlo cuando queremos hacer un repertorio de canciones, ¡pero vaya, que si queréis lo hacemos! pero podemos hacer otras cosas porque da igual que hagamos la canción del tigre negrito, que la del tic tac, lo que importa es que tengamos un repertorio y qué podemos hacer con ese repertorio. Para mí la importancia está en lo que podemos hacer con el material y que podamos crear nuestro propio material cuando nos caiga algún recurso.

Obviamente el orden de las canciones no es aleatorio por lo menos la última, no lo he hecho intencionadamente... Vaya, al revés, me estoy expresando mal, debo estar ya cansado, lo hice intencionadamente al final ¿por qué? porque es la más graciosa, las otras se pasan bien, hemos estado muy entretenidos pero tal vez esta sea la que más. Si hubiera puesto al principio esto, el resto se me va a caer porque ya he puesto al principio un nivel muy alto, entonces vamos creando el grado de cultivo hasta llegar a la más graciosa. He tratado de buscar los registros de zonas rurales del sureste de la península, de cómo se podía hablar más rústico... lo importante es que los registros de las zonas rurales se reconozcan porque se dice que hablan mal, algo que se suele decir a los que vivimos por el sur, pero no hablamos ni mejor ni peor, hablamos con nuestro acento y lo demás son condicionantes que nos pueden poner.

Y bueno, como siempre hemos terminado al menos la parte de actividades que se podían hacer en el aula de primaria, que también es importante, en equipo. Me ha llamado la atención que ninguna de las canciones eran canciones, ninguna tenía canto, todas tenían ritmo pero no eran canciones con melodía ninguna de las tres. Si pasa una vez no me llama la atención, porque se basa en el ritmo pero es que ha sido en los tres grupos y los tres han sido de la misma manera, bueno lo lanzo, no sé que puede significar, pero por si alguien no se había dado cuenta.

También comentaros a vosotros y vosotras cómo he visto la reacción del grupo. He seguido viendo risas con los ejercicios de calentamiento, tal vez menos, y tampoco hubo demasiadas, hubo pocas hoy y estoy seguro que el próximo martes menos todavía, tal vez nadie y causará menos risa porque ya será algo más común y no nos va a llamar la atención.

Quizá me queda una cosa más con respecto al tamaño de los grupos. Habéis hecho aquí lo que habéis visto: uno de seis personas, otro de 10 personas y otro de 20 personas. Alguien me ha dicho por ahí, creo que ha sido Braulio ¡esto es un seminario, esto no es un grupo! Bueno, pues si los seminarios son así para eso efectivamente no haría mucha falta hacer seminarios ¿verdad? ¡Qué curioso! Os habéis agrupado como habéis querido y habéis hecho una agrupación enorme, no sé por qué, supongo que ha salido así, tampoco tiene mayor importancia, pero no deja de ser llamativo. Un grupo pues muy pequeño comparado con el resto porque tampoco seis personas es pequeño, pero bueno comparado con el otro macro grupo, pues sí había un contraste importante. Bueno ese podría ser el comentario de la clase y el comentario que hago que va más allá de la planificación que hará el profesor que es lo que intento transmitir con estos comentarios de cómo reacciona la clase, es algo que va allá de que yo tenga una ficha, un material y un

recurso es: ¿cómo funciona ese recurso con esos estudiantes?

¿Hay algo que queráis aumentar o añadir?

–¿La lista? –dice un alumno–.

–Sí, ahora mismo...

Los chicos ríen por el comentario del compañero que ha cerrado el diálogo. Arteaga entonces distribuye las listas por el salón, porque como son muchos es más fácil de organizar. Los estudiantes van firmando y van saliendo del aula.

En alusión a las Metodologías Activas

La intención inicial de Arteaga al plantear primero las actividades de movimiento fue ser coherente con los planteamientos de las metodologías activas (Jorquera, 2004; Brufal, 2013), principalmente en cuanto a que los alumnos primero vivenciaran los aportes de la música para en un momento posterior teorizar sobre su fundamentación, orden que él pensaba también debía dar sentido a la dinámica de la asignatura. Se identificó un énfasis en el método propuesto por Jaques-Dalcroze, lográndose identificar los tres principios de trabajo fundamentales: la experiencia sensorial y motriz, el conocimiento intelectual, y por último, la improvisación.

Si tomamos como ejemplo la nota de clase (8 de octubre de 2013), la experiencia sensorial y motriz se desarrolló a través de todas las canciones que se repasaron o aprendieron en la clase; mientras que el conocimiento intelectual se desarrolló a través de las fórmulas rítmicas (solfeo corporal) que una vez automatizadas (Ortiz de Stopello, 1997) evolucionaron a un canon que además era representado en el espacio con pequeños grupos distribuidos en forma de óvalo, así como en la canción “1, 2, 3 damos la vuelta al revés”, que también evolucionó a un canon cuya vuelta permitía enfocarse en el acorde que se producía en ese tiempo o a manera de acentuación. Por último, en la canción “El Tigre negrito” en la que se interiorizaba la duración del silencio, al tener que sustituir el sonido con el gesto. La improvisación, se promovió a través de la canción “Soy un muñeco alegre” en cuya parte final se dio a los alumnos la oportunidad de crear una secuencia grupal espontánea, y con menos estructura que en la propuesta que cada grupo dio al cierre de la clase. Si el lector pudiera analizar cada una de las clases encontraría como yo, nuevamente correspondencias (aunque se puede tener una idea a partir de la Tabla 28).

Los jóvenes tuvieron una reacción positiva ante el desarrollo de las actividades, además comentaron que estas sesiones favorecieron el desarrollo de una amistad y empatía con los compañeros de clase como comenta un informante clave:

Recuerdo las primeras clases que llegábamos aquí con Arteaga, que no sabíamos qué iba a pasar y de repente nos sacaba a todos y nos ponía a bailar en círculo, cogiéndonos de la mano. ¡Esa tontería!, ¡esa simplicidad!, ¡eso hace que se interaccione unos con otros! Porque yo de aquí en principio conocía a cinco personas, no conocía a más de clase y me voy con un montón de amigos y eso es verdad, se hizo en esas clases.

Uno de ellos también hizo alusión al valor que tuvieron las actividades para perder la vergüenza, práctica que no se hizo en ninguna otra clase de las que se analizaron durante el Grado (con excepción de algún caso en la asignatura de Educación Musical) y que se valora indispensable para ser maestro, como relata:

De lo didáctico pues tener que tocar a los demás, tener que hacer una actividad en grupo, mucha participación, mucha conexión que eso en clase se necesita mucho y más con niños de primaria que ¡les da vergüenza todo! Gracias a las clases que hemos tenido con Arteaga somos una piña, estamos unidos, que llegamos y yo si tengo que hacer el tonto no me da vergüenza, en cambio a lo mejor el año pasado con otros compañeros ¡qué va! ¡qué voy a hacer yo eso! ¡Ay, qué vergüenza, por favor! Pues aquí, como lo hacíamos todos, pues te pones a cantar. Muchos dicen: “¡yo no sé cantar, me va salir un gallo que no veas!”, pero como todos tenemos las mismas opciones ¡qué nos vamos a equivocar! No se van a reír de ti porque te has tirado al suelo, te han puesto a hacer bailes improvisados. Te llamaba a participar a no quedarte sentado en la silla viendo a los demás... decías ¡es que yo quiero! Eran clases muy divertidas eran dos horas pero que se te pasaban corriendo. Música es eso, es improvisar, ser creativo ¡perder la vergüenza! porque un día puedes estar dando notas musicales o tocando un instrumento pero otro día te toca hacer un teatro, tienes que tener varias caras y eso he hecho aquí en clase. Yo no soy una persona vergonzosa pero este año se me ha quitado la vergüenza que tenía ya a montones.

La creatividad a través del trabajo grupal

Arteaga anunció que la creatividad musical era un aspecto que aparentemente era sustituido por el de música y movimiento pero que en realidad la creatividad estaba implícita en las actividades que se desarrollaron y con más énfasis en el trabajo grupal. Efectivamente, cada sesión de esta etapa finalizaba con la aportación de cada grupo al reto sugerido. Por ejemplo: crear un nuevo ritmo para una canción, una nueva coreografía para una danza, o nuevos movimientos para una melodía, entre otros, lo cual también es congruente con el principio de improvisación del método Dalcroze como ya se ha mencionado.

Estos retos generalmente eran motivadores para los estudiantes pues se les observaba haciendo aportaciones o ensayando para la presentación de su propuesta al gran grupo y que a la vez les permitía poner en práctica habilidades de coordinación, sincronía musical, entre otras. Además les permitía valorar el trabajo y creatividad de sus compañeros, pues pese a que esto no les era solicitado, se les escuchaba decir en voz baja o compartir con el resto de su grupo sus impresiones.

La retroalimentación de las aportaciones por equipo sería un punto importante a valorar, pues se hacía poco énfasis en ello, como se aprecia en la nota de clase (8 de octubre de 2013) y era algo que a los alumnos les causaba interés porque estaba relacionada con sus aportaciones. Por ejemplo: aspectos que se podrían mejorar con relación al ritmo, la relación planteada, su ejecución o aspectos que deberían considerar al implementarlo con los niños.

Retroalimentación de la sesión

En la nota de clase es evidente que Arteaga va incorporando consejos al desarrollar las actividades en la escuela, aclarando aspectos de teoría musical como lo hizo sobre la “cantilación” o el “tempo fuerte y débil”, dejando generalmente para la última parte de la sesión la retroalimentación o justificación de las actividades implementadas. Pese a que estos elementos fueron claramente identificados en las notas de campo de las observaciones, para los alumnos dicha estructura y momento de la retroalimentación juzgan que no favoreció la reflexión y la valoración de las actividades para fines didácticos en la enseñanza de la educación musical. Como señalan Teo en sus comentarios:

Yo soy una persona que también pienso mucho las cosas, a cada cosa que hacíamos sí que pensaba: “¿para qué podía servir eso?”. Pero él (Arteaga) realmente no dejó claro en ningún momento “¿esto para qué sirve?”. Es decir, que no se explicaba para qué era, se hacía una reflexión al final que era muy importante pero que mis compañeros era lo que menos prestaban atención y realmente era algo fundamental porque era cuando se hablaba de lo que habíamos visto pero no se llegaba a penetrar en la profundidad del ejercicio, simplemente se hacía un resumen de lo que se había hecho, y no se llegaba a decir: “esto sirve para esto, para que los niños aprendan a entonar con facilidad” o era tan breve que no se lograba percibir la importancia que tenía.

¿Cómo lo hubieras hecho para que funcionara mejor?

Para nosotros... si quizás antes de hacer el ejercicio nos da una breve introducción y después se dice para qué ha servido, o incluso decirlo todo antes y desarrollarlo con la intención de mejorar algo ¡claro eran las 2:14 también y la gente tiene hambre y quiere irse a casa a comer!

El horario en general del Grado implicaba que no hubiera tiempo de descanso entre cada clase (yo en lo personal lo sufría muchísimo), de este modo el horario dispuesto para los días en que se impartía la asignatura iniciaba para los alumnos desde las 8:30 a.m, quienes reconocieron que era cansado pero también asumían que esto se había dispuesto así para beneficio suyo, pues preferían irse los más temprano a casa posible y en otros casos por que se acomodaban a los horarios de los estudiantes que trabajaban.

Por otra parte, en la nota de clase (8 de octubre de 2013) es claro cómo un estudiante clausura la intervención de todos los alumnos preguntando por la lista para firmar y con ello poder irse. En las siguientes sesiones simplemente se hizo un silencio y Arteaga dio por terminada la sesión. Sin embargo, también es preciso resaltar que Teo percibe la retroalimentación de Arteaga en un formato de resumen. Yo personalmente no valoro que sea completamente así, pero las aportaciones de otros estudiantes muestran coincidencia en esta percepción, como la de Frank (estudiante Erasmus):

Lo que faltaba es... esos 20 minutos al final que él debe estar obligando a todo el mundo a escribir lo que hemos hecho, porque eso es lo más importante que de alguna manera estás escribiendo o anotando las cosas que has hecho, porque es verdad que él dice

que “aprender por hacer”, pero escribir es para internalizarlo y para recordarlo para mucho tiempo para poder utilizarlo luego a la escuela, por eso hay que apuntar la cosa, que puede salir y luego lo lees: “¡ahhhh, sí, claro, eso he hecho!, ¡sí, sí lo recuerdo, porque ya lo he hecho!”. Ahí me faltaba que hay que apuntar la cosa porque ayuda mucho... me faltó en su sistema... Creo que estaría muy bien si se pudiera incluir en su sistema, no solo que él habla, sino que también que él esta obligando a todo el mundo a que apunte las cosas, porque sus cosas son muy buenas... pero como nadie las apunta... Se pierde también 95% porque la gente no lo recuerda.

Efectivamente, como se esfuerza Frank en expresar con cierta elocuencia los alumnos no estaban obligados a tomar apuntes, esto se había dejado a decisión personal, muy característico de Arteaga de darle la independencia al alumno. Lo que Frank sí deja ver es su reconocimiento de la importancia del mensaje final de Arteaga y su preocupación por apuntar las actividades realizadas y sus recomendaciones. Es notable observar que generalmente los alumnos al expresar su punto de vista se situaban “esperando las aportaciones” o “analizando el contenido de las aportaciones” del profesor, sin percibir una responsabilidad directa de tener ellos que investigar sobre qué iba el asunto o el método. Puedo entenderles, pues en la mayoría de las asignaturas que observé no parecía que se esperara nada ellos. En contraparte, se observó que en las retroalimentaciones la participación era requerida hasta el final de la explicación en un formato general de “¿alguien tiene algo que aportar o comentar?”. Tal vez preguntas insertadas con un fin más específico pudieran haber sido más provocativas para los estudiantes como por ejemplo ¿en qué momento utilizarían la canción de “El Tigre Negrito?”, ¿con qué fines pedagógicos pudieran implementarla?, ¿en qué grado escolar?, ¿las actividades implementadas son aplicables para cualquier grado escolar, por qué?

Finalmente otro aspecto en el que también se hacía énfasis por los estudiantes es el momento de la sesión en el que se inserta la retroalimentación, la cual en cierta forma daba sentido a las actividades desarrolladas, valorando que realizar las actividades sin hacer referencia a sus propósitos era un poco confuso, como otra informante clave explica:

Dijo él que “quizá nos lo hemos pasado más bien que de aprendido”. Eso ahí nos descolocó a todos, un poco porque veníamos como que estamos acostumbrados aquí en la Facultad a que sean las clases: ¡venga teoría!, ¡venga práctica en los seminarios!, pero no que sea ¡tan práctica, tan práctica! Entonces sí es verdad que luego hacía sus reflexiones al final de clase... y eso me gustaba que lo hiciera porque si no, nos quedábamos un poco

como descolocados diciendo: “vamos a jugar un poquito y ya nos vamos”. ¡Que no sabíamos por dónde venía ni nada!

Parece importante destacar la observación que la alumna señala sobre la reacción que sintió cuando se percata que lo estaba pasando bien pero que tanta práctica también le hacía perder el sentido de por qué las sesiones se estaban desarrollando de esa manera.

Arteaga tenía una postura más drástica en su percepción de los alumnos ante la teoría, expresando su incredulidad sobre el interés de los estudiantes, principalmente por su atribución a la mínima participación de estos durante las retroalimentaciones, como expone a continuación:

Siempre hacíamos una reflexión que ha sido una relación nivel medio, lo cual significa escaso interés. En cualquier caso, por esa reflexión teórica, me lleva a pensar que solo les interesa la práctica porque se lo están pasando bien. En otras palabras, digamos que les falta un hervor todavía, a pesar de que tienen 21 años... entonces si lo que quieres ya es clases prácticas, pero además en plan marcha, en plan ¡pum! explosión total y no eres capaz de valorar la importancia de la reflexión porque si no, te quedas en “¡qué graciosa la actividad esta!”, “¡qué pasada de risa nos hemos pegado!”... pero si no existe esa reflexión pues como no sea que tú cuando estés delante del grupo digas “¡madre mía ¿yo qué hago?!”, “¡jelines! pues con Arteaga hacíamos tal y tal...”, y en ese momento empiezas a hacer la reflexión –que a lo mejor le ocurre a muchos–. Pero bueno si no la haces antes, vas a estar peor preparado para cuando llegue ese momento.

Se ha realizado una distinción entre un antes y un después, porque justamente se observó que tanto en las percepciones de los estudiantes como la disposición de los alumnos cambió relativamente de un momento a otro. De este modo se observa que en las retroalimentaciones antes de la sustitución, si bien –como observa Arteaga– no hubo participación de los alumnos durante la retroalimentación, estos se mostraban callados pero con actitud de respeto. A algunos se les observó tomar apuntes como a María y estar atentos a lo que el profesor decía. Y también hubo sesiones en que mientras Arteaga daba la retroalimentación los alumnos permanecieron acostados en el piso como un acto de relajación, posición en la que difícilmente se podía generar una participación, observándose que generalmente cuando las actividades prácticas terminaban los alumnos solían verse fatigados por el calor, pues las clases de movimiento acontecieron en octubre y primeras semanas de noviembre, así como con la adrenalina a tope.

Sin embargo, después de la sustitución la actitud de una parte de los estudiantes se mostraba impaciente, pues al estar sentada entre los alumnos me permitía escuchar murmullos de fatiga sobre los contenidos o en algunos casos de rechazo, registros que no se tienen durante el “antes”. Por tanto, se asume que esto se generó en un momento determinado y no en relación a las retroalimentaciones de las sesiones prácticas.

Sustitución: el Concierto Didáctico

La sustitución implicaba en el caso de la asignatura de Recursos Musicales en la Escuela la ausencia de Arteaga durante tres sesiones de las clases teóricas a finales del mes de octubre y principios de noviembre. Los estudiantes, al enterarse de la noticia, les escuché murmurar sobre cuánto echarían de menos la dinámica de las clases y al profesor. Por su parte, Arteaga había ejercido su derecho de baja laboral, le fue informado que por las condiciones económicas y los tiempos de recortes el Rectorado había decidido que dos compañeros de su departamento cubrieran sus clases, designación que generalmente es tomada como una imposición y como una sobrecarga para los profesores suplentes, lo cual Arteaga comprendía.

Particularmente con Pedraza, Arteaga manifestó haber tenido más comunicación que con el profesor suplente de Audición Musical en la Escuela, aunque también reconocía que el tiempo de la sustitución representaba para él “una caja negra”; sabía el principio y el final, pero no lo que ocurrió durante. Reconocía que al suponer una sobrecarga para los profesores, éstos harían en cierto modo lo que menos trabajo y esfuerzo requiriera. En el caso de Pedraza tenía conocimiento que las clases derivarían en la preparación para el concierto didáctico.

Efectivamente, como se puede apreciar en la Tabla 28, las tres sesiones atendieron el tema de los conciertos didácticos. Pedraza evidenció que previamente a la sustitución había intercambiado impresiones con Arteaga sobre cómo desarrollar aquel tema y cómo deseaba que llevara a cabo esa actividad. Sin embargo, Pedraza comenta que después de aquéllos intercambios la comunicación entre ambos disminuyó y se relegó al correo electrónico por el que básicamente se intercambió información a posteriori de la sustitución sobre el guión del concierto didáctico –que estaba siendo elaborado por el coordinador del mismo–. Debido a

que Arteaga no le envió ningún material correspondiente a los conciertos didácticos en aquel tiempo, Pedraza se basó para el desarrollo de las clases en un material de autoría propia que había derivado de un máster universitario en torno al tema.

El día uno de la sustitución, Pedraza se presentaba al aula anunciando a los alumnos que durante las tres sesiones abordarían el tema del concierto didáctico, empezarían a revisar el material y posteriormente al regreso de Arteaga seguirían con ello. En esta primera sesión, se destaca el primer momento de la clase donde Pedraza indaga sobre los conocimientos de los alumnos en relación al propósito musical y educativo de un concierto didáctico, los temas sobre los que puede versar, su experiencia en el montaje o como espectadores. Los estudiantes evidencian durante este tiempo un bajo bagaje conceptual y experiencial sobre el tema, tal como se muestra en la siguiente nota de clase.

Nota de clase del 22 de octubre de 2013

Después de una introducción al tema de los conciertos didácticos, el profesor inicia una lluvia de ideas en torno al concepto:

Vamos a intentar construir un concepto entre todos como cuando hicimos la cadena con los motivos musicales (con la mirada señala al primer estudiante que debe hacer su aportación y así consecutivamente):

–Es una serie de canciones...

–Yo opino igual que mi compañero.

Pedraza: No puedes opinar lo mismo y si opinas lo mismo di algo distinto –señala esto con un tono de seriedad, ante lo cual los alumnos se muestran un poco intimidados y nerviosos al tener que hacer una aportación–.

–Es donde se presentan instrumentos y los alumnos participan, y también tiene un fin educativo.

Pedraza: ¡Id apuntando las aportaciones porque después vamos a revisar esa construcción! –los estudiantes no parecen atender a la indicación–.

–No sé que más decir...

Pedraza: Intenta, busca...

–Pues se busca la participación... los alumnos pueden participar como oyentes o intérpretes.... no sé que más decir.

El profesor no insiste más y nuevamente señala con la mirada al siguiente alumno en participar.

–Yo estoy de acuerdo con Azul, creo que es la definición más completa.

Pedraza: ¿La puedes repetir? –le indica al estudiante–.

–Mmm... que tiene un fin educativo...

Pedraza lo mira con incredulidad y señala –a partir de Teo vamos a opinar sobre el público al que está dirigido o el lugar donde se desarrolla, si no tienen una idea diferente de lo que ya se ha dicho, Teo, ¿a quién crees que está dirigido?

–Supongo que a los niños.

Pedraza: ¿Qué tipo de obras se te ocurre ofrecer para un sector de alumnos? –vuelve a preguntarle a Teo–.

–Creo que deben ser dinámicas, si hacemos algo tipo cantatas, que no se alargue para que el niño no se canse.

–Sí, además podríamos integrar personajes –agrega una alumna–.

Pedraza: ¿Crees que el concierto es un espectáculo? –pregunta a otra estudiante–.

–Sí, bueno, en sí es un espectáculo.

Pedraza: María, ¿crees que debe ser de masas?

–Yo no lo veo tanto como un espectáculo, pero sí puede ser para un número grande de alumnos.

Pedraza: ¿Cuál es la diferencia entre músicos y cantantes?

–Bueno, es lo mismo, pero uno tiene un instrumento y otro no.

35 minutos después del inicio de la clase un estudiante entra al aula.

Pedraza: ¿Disculpa sabes qué hora es?

–9:35 a.m.

Pedraza: ¿Y sabes a qué hora inicia la clase?

–Sí –contesta con discreción el joven–.

Pedraza: Cuando está cerrada la puerta se llama a la puerta y se pregunta si se puede pasar, esta es la última vez que se entra a esta hora.

El chico asienta con la cabeza y toma asiento.

Pedraza: ¿Has asistido a un concierto didáctico? –pregunta al siguiente estudiante–.

–Sí bueno, he participado en uno.

Pedraza: ¿Cómo espectador? –insiste al alumno–.

–Bueno sí, no estoy seguro. Era de instrumentos contruidos y participé en un cuento donde fui una abeja pianista, era la única forma de integrarnos a la obra.

Pedraza: ¿y tú has participado? –pregunta a la siguiente alumna–.

–No, por desgracia no, la otra vez que se organizó uno aquí en la facultad no pude asistir.

Pedraza: ¿Vas a ser profesora y no has asistido o visto alguno?

La chica tímidamente responde que no.

Pedraza: ¡Hoy se tiene todo en la caja mágica!, no como en mis tiempos. ¡No tienen pretexto! –señala nuevamente con la mirada al siguiente alumno–.

–No he participado, pero he visto en la tele en donde participan músicos y público.

Pedraza: ¿Se aprende en los conciertos didácticos?

–Sí.

Pedraza: ¿Qué se aprende? ...Sería bueno que asistieran a los conciertos didácticos que se hacen en Granada para que sepan qué se está haciendo –sugiere–.

–Creo que te enseñan a aprender a apreciar la música.

–Yo no aguanto una hora sentada, menos ellos –murmura una chica, pero Pedraza no la alcanza escuchar–.

Pedraza: ¿Alguien ha observado?

–Sí, yo. La verdad es que se aburrieron un poquillo, al principio sí había silencio, pero después, no... era Susana y el Elefante creo que era de Ravel.

–¿De Ravel? Sería una adaptación porque no la conozco.

Pedraza cierra la participación y enciende el ordenador en el que proyecta el documento de su autoría del que ha hablado a los alumnos, el cual tiene el formato de una guía con una serie de lineamientos. Se sienta en el escritorio y comienza a

explicar y retroalimentar.

Teo está sentado al fondo del aula con los brazos cruzados y las piernas ligeramente extendidas, se muestra atento a la explicación y mantiene el contacto visual con el profesor.

María ha sacado cuidadosamente un caramelo que se lleva a la boca, permanece con buena postura. Por momentos parece atender, en otros conversa con su compañera de a lado, revisa sus notas o juega con su cabello.

Al término de la sesión Pedraza sugiere a los alumnos:

El siguiente paso es escuchar música, ir a la biblioteca y ponerse los audífonos y escuchar diversos materiales. Hay muchísimos recursos y buscadores en línea. Ojo, que he ido a un concierto que ponen música fortísima, como le gusta al pueblo, y ¿qué hacen los niños? Gritan, naturalmente. Luego se apagan las luces y siguen gritando ¿ese es el fin que tenemos con los Conciertos Didácticos? yo creo que no...

Durante esta sesión Pedraza hizo algunos comentarios que dejaban ver la intención de organizar las cosas con Arteaga. Por ejemplo, puntualizó en varias ocasiones que esperaba su pormenorización del documento que estaba presentando sobre los conciertos didácticos para sentirse más confiado de que los alumnos lo tomaran como una guía. Mencionó que Arteaga había sugerido poner en funcionamiento un *blog* para que los alumnos puedan expresar sus propuestas, así como los cambios de decisión sobre sus opiniones o decisiones. Habló también que el repertorio debía ser elegido consensuadamente.

En las siguientes sesiones se siguió revisando el marco teórico del tema, pero también promovió el inicio de aspectos organizativos como la distribución y realización de un listado del rol que cada estudiante tendría en el desarrollo del concierto didáctico, posibles fechas de entrega del guión, revisión de las funciones correspondientes a cada grupo de trabajo y revisión del espacio donde se realizaría el concierto y las consideración técnicas. De este modo, se identificó que estas sesiones fueran las primeras en las que se habló formalmente del concierto didáctico y se puso en marcha su desarrollo. Sobre esta primera impresión una estudiante comentó:

Aparece un día Pedraza y nos explica... Estuvimos dos horas allí hablando del concierto didáctico, creo que recordarás esas clases, que para mí fueron un poco aburridas pero no por nada, porque es que eran... ¡un monólogo! Y es verdad, entonces ahí me dio la sensación de que Pedraza tenía ya su idea preparada y que nos estaba intentando decir cómo lo tenemos que hacer, pero que realmente él ya tenía su idea montada y que iba a decir “esto es lo

que vais hacer y esto lo que va, así va quedar”. Entonces yo le decía al coordinador del concierto didáctico, bueno a él y a mis otros compañeros: “no andéis mucho pensando qué vamos hacer o qué vamos a dejar de hacer, porque yo creo que Pedraza tiene una idea montada en la cabeza y eso es lo que al final vamos hacer, porque al final vosotros sois tan cobardes que vamos hacer lo que el profesor diga”. Y ellos me dijeron: “bueno, pues ya está, vamos a ver lo que pasa, porque no se sabe”.

Al regreso de Arteaga el tema del concierto didáctico no se volvió a retomar, ni profesor ni alumnos mencionaron lo que había ocurrido en aquellas clases con Pedraza. Los días y las semanas pasaron, y yo parecía más agobiada de no percibir que los alumnos estuvieran organizándose –siendo que en las observaciones de Teo y María el tema no figuraba–. Así que asumía que simplemente el grupo estaba dejando pasar el asunto y aunque dudé por momentos de esta percepción, mis sospechas se evidenciaron el 26 de noviembre cuando Pedraza en su clase de Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela confrontó a los alumnos sobre sus avances, sobre aquél día una de las informantes claves expuso:

Otro día ya volvieron a regañarnos por Pedraza, “que tenéis que hacer el concierto didáctico, ¡que el cuatrimestre se acaba!”. Entonces nos dio otras pautas, orientaciones de cómo teníamos que organizarnos... Por ejemplo, que algunos nos dedicásemos a la organización, otros a los papeles de la autorizaciones de los alumnos, otros que buscasen los alumnos para los centros para poder venir aquí, otro que fuesen actores...

Estuvimos hablándolo y al final cuatro o cinco personas iban a hacer el guión... pero luego se desentendieron y dejaron únicamente al coordinador. Él ya terminó de montarse su historia, su película en su cabeza y ya pues él propuso eso, se imaginó e hizo los personajes en función de como él creía que esas personas se podían desenvolver. Por ejemplo, a mí me eligió como una de las protagonistas sin yo saberlo, yo me enteré después... al tiempo de la organización... lo dijo un día en clase “yo quiero que seáis libres de escoger, de agruparos con la gente que realmente sabéis que va a trabajar bien o con la que os sintáis más cómodas, crear un tema y ya eso lo enlazamos con esta idea”. Bueno, pues terminó ahí la cosa. Hubo muchas protestas, porque muchos de los compañeros cuando realmente vieron quiénes íbamos a ser los protagonistas pues no les pareció bien y como que hubo un poco de falta de comunicación ahí entre ellos... Ya al final, pues en una clase, que también Pedraza nos facilitó aclaramos el asunto, y

nada, se solucionó todo y ya empezamos a crear lo que son los grupos en sí. Por ejemplo, el grupo de María, que hicieron las gotitas, otros hicieron lo del jazz, otros hicieron lo del rock, otros hicieron lo de la percusión y así lo hemos ido trabajando.

Fue hasta el 3 de diciembre que se inician registros de la organización de los alumnos en torno a los conciertos didácticos. Por parte de los profesores, fue hasta el 22 de enero que Pedraza nuevamente vuelve a confrontar a los alumnos sobre sus avances, externándoles su preocupación ante el desconocimiento de la música y organización general –momento a partir del cual Pedraza sigue más de cerca el trabajo de los jóvenes hasta la realización del concierto el día 4 de febrero–. Por su parte Arteaga antes del concierto didáctico no confrontó a los alumnos sobre nada relativo al mismo, solo se tiene una nota de campo el día 10 de diciembre donde los alumnos informan que ya no será un musical. Arteaga se sorprende, pero termina opinando que no es incompatible con la idea original y que se mantiene la idea de que teóricamente debe ser un trabajo en conjunto con todas las asignaturas, momento después del cual no se vuelve a retomar el tema por ninguna de las partes, pese a que en la asignatura de Audición Musical en la Escuela –también impartida por Arteaga– se presentaron videos alusivos a conciertos didácticos.

Finalmente, ante la desconexión entre Arteaga y los estudiantes, éste anunció posterior al concierto didáctico que el trabajo realizado por los estudiantes no sería valorado en la puntuación de la nota final de sus asignaturas, noticia que los estudiantes rechazaron y desembocó en un diálogo para negociar la nota al que Arteaga accedió y en el que los estudiantes dejaron sentir los efectos de la desarticulación de las partes, el cual se comprenderá mejor después de la lectura del siguiente apartado.

Después: Las desavenencias de las desconexiones

Los estudiantes estaban a la expectativa del regreso de Arteaga, minutos antes de la primera sesión los escuché decir comentarios como: “¿vienes listo para bailar o a sentarte? ¡Qué dices si hoy vamos a bailar!”. Efectivamente aquella sesión y dos más, aún estuvieron relacionadas con el movimiento. Sin embargo, no fluyeron igual, los alumnos se mostraban más exaltados que las clases antes de la sustitución, ante lo cual Arteaga mostraba un esfuerzo por mantener la serenidad, como se deja ver en la siguiente nota de clase:

Nota de clase del 12 de noviembre de 2013

A las 12:40 Arteaga entra por la puerta con los tenis blancos puestos. Después de dejar sus cosas se dirige a los alumnos que en este momento están en su mayoría sentados –¿no han hecho ninguna actividad de movimiento?

–No es la primera vez desde que te fuiste...

Algunos alumnos responden asertivamente con una sonrisa en señal de alegría.

–¡Venga pues vamos a empezar!, ¡todos de pie!

Todos se colocan en círculo y van imitando los ejercicios. Cuando llega el momento de levantar las manos como bailarinas una chica empieza a reírse sin poder contenerse. Minutos después otro chico empieza nuevamente a reírse intentando reprimir el sonido, poco después se repite la misma actitud en ambos estudiantes. El chico decide irse hacia atrás, cuando valora que se ha calmado regresa pero nuevamente le da risa e intenta contenerse.

Gloria hace una seña a su compañero de enfrente para que vea a Braulio, quien al verlo ríe, pero no le da importancia. Cuando termina el ejercicio, veo que Gloria hace una imitación de la cara que Braulio estaba haciendo; este tenía metido los labios por dentro de los dientes superiores mostrando excesivamente los dientes y poniéndose bizco a la par que realiza los ejercicios. Nuevamente el chico que no ha podido contenerse la risa anteriormente vuelve a irse al fondo del aula y permanece allí. Las risas contenidas aumentan.

Arteaga se ha tumbado en el suelo –vamos a hacer este ejercicio ¿ya se los he mostrado?

–No –responden algunos en coro–.

–Bien, pues todos al suelo.

–¿Abdominales? –cuestiona con gracia Gloria–.

–No, el objetivo es colocarnos haciendo un ángulo cóncavo a la par que respiramos y luego nos dejamos caer dejando salir el aire –responde Arteaga–.

Los chicos se van tumbando en el suelo, pero tras hacerlo por su cuenta cada uno se van rindiendo por el esfuerzo que supone. Gloria comenta –¡cómo me gustaría que alguien entre por esa puerta! –esto causa las risas de quienes escuchan el comentario–.

-Quienes no puedan hacer el ejercicio, pues ya está, que no lo hagan –añade Arteaga–.

Ante el revuelo que se hace –provocado por la fatiga y las bromas de los estudiantes–, Arteaga se levanta del suelo y pregunta ¿les gusta lo que estamos haciendo?

-¿El ejercicio? –añade Gloria–.

-No, en general la estructura de la clase

-Sí –responden simultáneamente–.

-¡Pues entonces callaros! No lo iba a explicar ahora pero en vista de lo que pasa vamos hacerlo... la idea es que se tome conciencia de que la respiración es diafragmática....

Teo escucha con atención mientras está sentado.

-Bueno pues con este propósito vale la pena que hagamos aunque sea tres repeticiones.

-Yo ya he hecho como seis –comenta Gloria un poco para sí misma–.

Realizan las tres repeticiones siguiendo el pulso marcado por Arteaga. Al terminar se vuelven a incorporar en el círculo –bueno vamos a repasar los ejercicios de percusión corporal–.

Pero una chica después de la primera ronda se marea. Inmediatamente Gloria reacciona y abre la puerta, la chica se dirige hacia el marco de la puerta para tener aire fresco, mientras Arteaga indaga –Has donado sangre, ¿verdad?

-Sí –responde la joven–.

-Yo siempre dono, pero hoy tenía clase y por eso no he querido hacerlo.

Ella se queda en el marco de la puerta y la actividad continúa, la puerta se queda abierta, minutos después la joven la cierra y se incorpora. Repasan las fórmulas rítmicas que hacen en canon y en círculos concéntricos. Los chicos, pese a que realizan los ejercicios se muestran dispersos.

Hay un chico al que desde las primeras clases he identificado que le cuesta trabajo realizar las actividades motrices, no logra coordinar ninguna. Los estudiantes generalmente se han mostrado respetuosos, un compañero suyo se da cuenta de su dificultad y sonrío ligeramente consigo o conmigo porque nota que lo observo, obvedad que parece quedarse entre nosotros.

Arteaga propone un nuevo ejercicio, él hará movimientos con su cuerpo dentro del círculo y ellos deben hacer sonidos que correspondan. Arteaga entonces se

coloca al centro de la clase y comienza a contorsionarse, se escuchan los sonidos que efectúan los alumnos. Luego corre de un extremo a otro, da pequeños brincos... y finalmente termina tumbado en el suelo. Los jóvenes ríen un poco porque les causa gracia ver a Arteaga realizando los movimientos. Desde el suelo él les observa –más o menos, creo que están más en el relajo que provoca que con la conciencia de hacer los sonidos que acompañan el movimiento... vamos a intentarlo al revés.

Arteaga se queda unos segundos en el centro pensando, luego se dirige al estante donde se guardan los instrumentos, toma un pandero e indica a los alumnos que se distribuyan por el espacio. Cuando Arteaga suena el pandero, los alumnos empiezan a moverse por el espacio simulando que bailan flamenco, otros simulan tener cosquillas, dan paso al ritmo, pocos hacen otra cosa diferente... después de esta vuelta Arteaga señala –bueno vamos a dejarlo aquí, ya otro día lo retomamos-. Este comentario muestra la falta de aprobación de Arteaga en la respuesta de los alumnos al ejercicio.

Durante los ejercicios Teo se muestra callado y no sucumbe a las risas de sus compañeros, incluso parecen desagradarle el comportamiento infantil que muestran. María tampoco cae en las provocaciones aunque por momentos sonríe con discreción cuando ha perdido el equilibrio en los ejercicios y se pasa a caer.

Dos clases más tarde Arteaga anunciaba a los estudiantes que las clases con actividades de movimiento terminaban y que a partir de la siguiente clase daría inicio el currículo crítico. Sin embargo, él valoraba que esto se compensaba porque en las clases de Audición iniciarían a realizar actividades relativas al paisaje sonoro. El anuncio fue rápido y breve e inmediatamente se cambió a las actividades de movimiento. Los alumnos aparentemente no tuvieron ninguna reacción al comunicado, empero, en la primera sesión de la clase teórica Arteaga se muestra sensible en torno a su percepción de la falta de participación de los estudiantes en el desarrollo de los contenidos teóricos y lo confronta con los estudiantes –en un intento de conocer su disposición hacia la dinámica de la clase y posibles soluciones-. La reacción parece ser un tanto sorpresiva, a la par que las respuestas dadas al profesor dejan ver sus justificaciones frente al rol (pasivo) que ejercen y que a su vez es discordante con las expectativas del profesor, como se observa en la siguiente nota de clase:

Nota de clase del 3 de diciembre de 2013

Antes de que Arteaga entre al aula unos estudiantes comentan que la tarea

encomendada por Pedraza no les parece propia de la asignatura, sino de composición, además de que el tiempo de entrega es muy justo –antes de salir de vacaciones–.

Arteaga se dispone a empezar ya con bastante atraso, ha entrado a las 12:35, pero Gloria lo aborda para preguntarle sobre las prácticas escolares –proyecto al que los había invitado a participar–. Él le responde que han quitado el proyecto de las prácticas y la escuela se ha quitado de en medio, entonces ha decidido salirse. Gloria se muestra sorprendida –Arteaga pero yo he dejado de tomar una asignatura para inscribirme a las prácticas ¿por qué no nos has dicho antes?–. Entonces Arteaga se compromete a que se lo convaliden. Cuando la conversación entre ellos termina otros estudiantes se acercan a verificar su asistencia. Mientras tanto, Gloria va pasando la voz respecto a la información que Arteaga recién le ha dado e inmediatamente se levanta el cotilleo al respecto.

Cuando Arteaga se dirige al grupo lo primero que señala es que la clase será teórica. Una joven al escucharlo lanza un quejido. Arteaga justifica –esto es un poco para equilibrar, ya que antes había sido todo muy práctico en la asignatura.

Teo en voz baja comenta –sería mejor cambiar el horario porque eso de bailar a las 8:30 a.m. pff.

Arteaga, que alcanza ligeramente a escuchar le pregunta directamente sobre lo que sugiere. Teo se ve presionado a compartir su opinión, la cual genera cotilleo entre quienes están de acuerdo y quienes no lo están. Arteaga que observa la escena, parece un poco cansado del murmullo y el tiempo que se ha perdido porque el reloj marca las 12:55 p.m. –bueno se ponen de acuerdo y me lo comunican, a mí me da igual–. Pero los chicos no cesan de hablar, él parece impaciente y vuelve a decir con más fuerza –¡que lo resuelvan en otro momento!– pero la escena continua, así que se calla, se toma de las manos y espera a que los alumnos guarden silencio... cuando cesa el cotilleo dice –¡que lo resuelvan en otro momento porque ya bastante tiempo se ha perdido!– finalmente los estudiantes callan y él pone una diapositiva en la que se lee “Dalcroze y la música”. Posteriormente inicia su exposición.

Quince minutos más tarde María y un compañero entran al aula –Arteaga, hay una chica esperando en la puerta para hacer una encuesta– él se lleva los ojos hacia arriba como en señal de pesadez por la nueva interrupción, sale del aula y cuando regresa comenta –Nada, que van a pasar al final de la clase una encuesta, ¡menos mal que no es ahora!, que ya suficientes cosas han retrasado el inicio de la clase, bueno en los 10 o 15 minutos que llevo hablando, ¿ha sido bastante pesado?

Los chicos se muestran sorprendidos y niegan con la cabeza.

–Es que al salir he escuchado a alguien decir ¡sí, sí por favor la encuesta! Da igual quien lo haya dicho, pero me preocupa, porque quiere decir que no les interesa, ¡que lo teórico no les importa! En el método de Dalcroze él habla que primero hay que sentir la música y luego analizarla ¡pero es que nosotros ya lo hemos sentido y ahora toca analizar!, pero no en el aspecto musical sino en el pedagógico.

Los chicos asienten ante el argumento del profesor, pero permanecen en silencio.

-Bueno, entonces continuo...

Arteaga prosigue con la explicación, en algunas ocasiones se detiene y pregunta ¿me están siguiendo?, ¿está siendo pesado? A lo que los chicos responden negando con la cabeza. La mayoría de los estudiantes toman apuntes, María es una de ellas, Teo no, él solo escucha. A la 1:30 Arteaga detiene completamente su exposición, se muestra inconforme ante su percepción de la actitud de los estudiantes, mueve la cabeza en señal de negación y expresa -no, no, no, esto no funciona... estoy hablando y me da la sensación que no se están involucrando, que no les interesa, que pasan de la teoría.... A mí me pagan por enseñar así que díganme cómo hacerlo más ameno, o cómo hacer para que se involucren...

Los estudiantes se muestran asombrados ante la reacción de Arteaga.

-Bueno, Arteaga es que si no es ahora ¿cuándo? -interviene una joven-.

-Bueno se los puedo subir a la plataforma, lo estudian y el día del examen me lo repiten como pajaritos y al día siguiente se les olvida todo.

-Sí, sí, eso está muy bien pero aparte nos lo deberías explicar...

-Sí, yo con mucho gusto lo explico pero si les interesa...

-Bueno Arteaga lo que pasa es que es teoría, estamos escuchando pero bueno, no sé que más esperas de nosotros.

-Pues no sé, pero no tengo la misma sensación que cuando hemos trabajado lo práctico...

Después de un breve silencio, Arteaga parece pasar página y continua la exposición y después de unos 10 minutos decide terminar la presentación.

-Bueno, vamos a dejarlo hasta aquí y vamos a pasar a algo más práctico...

En este momento Teo se levanta silenciosamente y se dirige al escritorio, firma y se retira con serenidad. Nadie parece hacer comentario al respecto.

María se levanta con desidia y su movimiento corporal es de desgana durante la actividad.

Durante las siguientes sesiones Arteaga se muestra más relajado, los alumnos parecen intentar participar como en el siguiente momento:

Nota de clase del 10 de diciembre de 2013

Arteaga está exponiendo el tema de “Tecnología musical” y habla ahora sobre diversos programas musicales y sus características. Arteaga acaba de mencionar un programa que se llama “Band in a box”, María que no escucha bien porque ha respondido un whatsapp le pregunta a su compañero nuevamente el nombre...

Arteaga continúa con la indagación sobre los programas que posiblemente conocen... –El JClick ¿lo conocen?

Muchos contestan afirmativamente, María es una de ellas.

– ¿Y el Hot Potatoes?

Menor cantidad de alumnos afirma.

–Bueno, entonces no sigo hablando de eso porque veo que ya lo han trabajado.

Un chico interviene –¿y tú sabes de la música “holoacústica”, “los sonidos binaurales”?

–No, es la primera vez que escucho, cuéntanos...

–Pues es la grabación de música de un determinado contexto y tú te pones los cascos y puedes escuchar lo que pasa aquí o allí... nosotros lo utilizamos en unas prácticas con niños de educación especial...

A partir de esta intervención se abre un diálogo con los estudiantes que se van animando a participar, hablan sobre programas que te permiten comprar pistas de piezas de ensambles o conciertos para instrumento solista, de interpretación simultánea a través de Google Chrome, de djs, entre otros. Los estudiantes se ven interesados e intervienen comentando los programas que se mencionan.

Posteriormente Arteaga sigue explicando... hasta que requiere recordar –¿en qué clase fue que expliqué lo del movimiento retrógrado? El Alzheimer está muy fuerte estos días –bromea-.

María que pese a que revisa su celular ha escuchado la pregunta responde instantáneamente –¡en la de los pasos de baile!

–Es verdad –afirma Arteaga–.

La clase prosigue y se identifican otras tres participaciones de alumnos.

Unos quince minutos antes que termine la sesión Arteaga anuncia que pondrá un corto, una chica no puede evitar reaccionar –¡ay, noo!– al darse cuenta que

Arteaga ha escuchado su queja se lleva las manos a la boca, Arteaga ha volteado con sorpresa y ella argumenta –perdón Arteaga, lo que pasa es que estoy aburrída, es que quiero algo más de movimiento– sus compañero al escucharla le señala – ¡que ahora que salgas a la calle te vas a mover!

–Sí, sí ahora vamos a cerrar con este corto (Historia de un letrero) y ya otro día hacemos otra cosa –contesta Arteaga–.

Teo explica con mucha lucidez su sensación del cambio de dinámica:

Hubieron quizás como dos fases, la primera fue esa semana que llegó, que se retomaron los recursos, muchas prácticas como antes de la sustitución y ahí la clase respondió, no como nos dejó antes de irse, pero simplemente porque había pasado un tiempo, la gente pues no estaba tan acostumbrada a ello como cuando se fue.

Después hubo una segunda fase en que dejó la práctica un poquito de lado para meter teoría, ¡que es fundamental!, y eso causó sensación de rechazo por parte de los alumnos y él se sintió como un poco amenazado... porque sentía que nos aburríamos, tampoco es que fuera así, lo que pasa es que nosotros tenemos una dinámica muy de irnos a copiar los apuntes y estar muy serios, pero también es normal ¿no? Uno no está brincando, saltando y dando vueltas, no puedes reír y eso, fue un pequeño problema que incluso se habló de ello en una sesión pero yo creo que simplemente por dos cosas: porque se pasó de la práctica a la teoría de repente y porque los alumnos aquí en Granada les gusta mucho la marcha y adentrarse en la teoría les cuesta.

Todos los estudiantes en su entrevista hablan de este cambio de dinámica o ligan sus reflexiones a momentos en los que Arteaga estuvo ausente, el cual en sí desde mi punto de vista no es el conflicto, sino que su ausencia parece no reenganchar con lo que acontecía en la Mención, así como en las impresiones que los alumnos estaban teniendo; es decir la ausencia permanece y con ella crece una especie de desconexión:

Con Arteaga... me desconcertó en principio que viésemos muchísima práctica y que luego de repente, ¡un corte y teoría! ¿Qué pasó?, la relación nuestra con él era la del profesor “chachi”, con el que la pasábamos súper bien porque estábamos aprendiendo mucho y de repente, teoría y teoría que no sabíamos por dónde cogerla. A mí hay temas que me han parecido

realmente aburridos, pero no porque no me parezcan interesantes sino por la forma de plantearlos, porque fue un corte muy brusco. Tendría que combinar, dividir por ejemplo, un martes para teoría, el siguiente hacemos práctica... o dentro de las mismas dos horas hacemos la primera hora teoría y luego acabamos haciendo práctica, porque a última hora ya sabemos que estamos todos cansados y que no tenemos ganas de participar o de que nos estén contando un rollo... porque ni dos horas de ejercicio moviéndote son prácticas aunque sean muy motivadoras.

Otra estudiante clave explicó su experiencia personal sobre su participación en la clase:

Arteaga cortaba de repente y decía “es que no me estáis atendiendo”. A mí me daba mucha pena, porque mira, yo he sido una niña que jamás me he callado en clase, yo en todo siempre he participado, pero es que en música me encuentro en un sitio donde no puedo participar porque es que no tengo el conocimiento ni las palabras propias para poder participar. Entonces me daba rabia que él sintiese que el resto de los compañeros o yo incluso no estaba participando o no lo estábamos entendiendo, que sí lo estaba entendiendo pero que no podía participar porque no veía ni que yo tuviese conocimientos previos para poder participar o incluso mantener el diálogo, porque él siempre daba pie al diálogo.

Finalmente Teo expresó su opinión sobre los contenidos teóricos y prácticos que él consideraba discordantes con la opinión general de sus compañeros:

Estuve totalmente de acuerdo con el profesor Arteaga porque la actitud de la clase fue infantil. Tú no puedes estar aquí y venir a bailar a la clase, y ya está... A mí me encantaba algunos temas y le prestaba mucha atención a eso, a otros no les interesaba, cada uno que haga lo que quiera, son adultos pero para mí esa teoría era muy importante y además me gustaba. En la clase de Arteaga la teoría es fundamental y realmente lo que no me gustó a mí era la práctica... porque a mí me da la impresión que lo único que se hacía ahí era dar recursos para que tú puedas utilizar en tu clase, pero que no era algo práctico que te vaya a llevar al conocimiento de algo teórico. Al resto de la clase sí les gustó mucho al principio porque era todo muy práctico, muchos recursos para los alumnos, pero yo echaba en falta un poco más de teoría, que las canciones

que nos ofrecía también están súper bien, pero luego a la hora de llevarlo a la práctica... Yo, durante las prácticas estas que llevo, no he hecho nada aún de eso, pero ahí están los recursos que nos ha ofrecido, nos servirán en un futuro.

Metodologías activas: de niños a futuros profesores de música

Con el cambio de dinámica parece evidenciarse un aspecto latente en la formación de los profesores de música y es la variante del rol del alumno tendiente a “ser niño” –como se ha evidenciado en otros capítulos, así como en las asignaturas de la Mención–. A diferencia de otras asignaturas, en RME el profesor espera una actitud distinta de los alumnos al desarrollarse los contenidos teóricos más acorde con el nuevo Grado: un estudiante reflexivo, responsable de su aprendizaje. Arteaga decide confrontar sus expectativas con la actitud “desinteresada”, “infantil” –términos que fueron empleados en el discurso de los participantes– de los estudiantes, la cual es más evidenciada con el contraste entre el “antes” y el “después”. Además, el abismo entre las expectativas de Arteaga se profundiza porque los dos profesores de la Mención ejercen también estilos de enseñanza un tanto opuestos, en mi opinión los dos efectivos –con sus inconvenientes cada uno– pero que a la vez inconscientemente predisponen al alumno o lo condicionan en su desempeño. De este modo, para los estudiantes era divertido actuar como niños durante las clases del “antes”, y muy difícil actuar como futuros profesores en el “después”.

En el discurso los alumnos reclaman profundizar en el sentido pedagógico de las actividades o que les sea anunciado el fin del “jugar”, y aunque se muestra como un aspecto en el que han reflexionado y consideran relevante de enfatizar, también es evidente que muestran evasivas para asumir su responsabilidad, sin asumir que ante el cambio de dinámica ellos también debieron reaccionar y cambiar de una actitud infantil en torno al juego a actuar como futuros profesores.

¿Es negativo una actitud infantil en los estudiantes? Pues muchas veces, cuando somos profesores de música en la escuela tenemos que actuar como un niño más y emocionarnos tanto como ellos en las actividades, y esa empatía tiene que estar siempre presente para motivar a los alumnos, pero no podemos olvidar el propósito pedagógico de las actividades que desarrollamos y es allí cuando tenemos que reflexionar como docentes. Entonces, creo que al desarrollar una enseñanza basada en las metodologías activas musicales debemos ser conscientes

del comportamiento o la conducta infantil que genera en los estudiantes, no importa la edad que tengan, y prever las estrategias necesarias para ayudar a los estudiantes a cambiar de rol y asumir el que les corresponde.

5. 6. Reflexiones finales sobre la Mención en Educación Musical

Como se señaló en la introducción a este capítulo, pese a que se analizaron los resultados de las cuatro asignaturas, por cuestiones de tiempo no fue posible desarrollar los resultados de dos de ellas con la misma extensión: Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela y Audición Musical en la Escuela. Pese a ello a continuación se presenta una tabla con los temas más relevantes que emergieron del análisis de los datos, a fin de que el lector pueda contrastarlos con los temas que se han desarrollado en este capítulo y a su vez identifique su relación con las reflexiones finales.

Tabla 29. Temas más relevantes de dos asignaturas.

Práctica con instrumentos musicales en la escuela	Audición Musical en la Escuela
Los métodos activos en educación musical a los que se hizo referencia durante las clases teóricas y prácticas fueron: el método Orff y el método Kodály. Sin embargo, no se identificó en la práctica una diferenciación clara entre los principios de cada uno de los métodos.	Con excepción de Teo, la mayoría de los informantes claves no valoró que contenidos como: unidades de medida del sonido, sistemas de afinación; abordados en la asignatura sean apropiados para su enseñanza en los grados correspondientes a la escuela primaria, de este modo asumen que los contenidos forman parte más de un acervo de sus conocimientos musicales. El contenido en el que convergieron sobre su relevancia para el contexto escolar fue el del paisaje sonoro en donde se hizo énfasis en los principios de Murray Schafer.
Se hizo énfasis en las siguientes competencias para la práctica con instrumentos musicales en el aula: planteamiento y desarrollo de ejercicios basados en una evolución gradual de la dificultad, improvisación dentro de una estructura dada (A-B-A), desarrollo de	La sustitución no mostró tener implicaciones en la dinámica de la clase. De este modo, en la primera parte de la asignatura y en la sustitución, hubo un mayor peso en la exposición y retroalimentación a partir de videos (cortos y conciertos didácticos). Con el

<p>la memoria a través de la imitación de ejercicios rítmico-melódicos, dirección y memorización de la partitura con fines de ejecución y dirección.</p>	<p>regreso de Arteaga se iniciaron las actividades de escucha activa y movimiento, y un menor peso a la exposición.</p>
<p>Las dificultades encontradas en los estudiantes durante el desarrollo de las actividades fue: la práctica de la dirección, identificación de la estructura armónica de los ejercicios, identificación auditiva, memorización.</p>	<p>En los seminarios se identificó que el uso de <i>guías de preguntas</i> favorecieron la conexión entre los contenidos teóricos y su aplicación en ejercicios o en la planeación de actividades didácticas, además la complejidad de las preguntas generó el diálogo y la discusión en los grupos de trabajo, incidiendo para que los alumnos concentraran la mayor parte de sus energías en su solución. El profesor retroalimentó a cada grupo según fuera solicitado, pero no hubo una retroalimentación de las preguntas más relevantes en modo de gran grupo, se infiere que sobre todo por la limitante del tiempo.</p>
<p>Se hizo un mayor énfasis en el desarrollo de prácticas a través de cánones, bordones y ostinatos.</p>	<p>Algunas tareas de los seminarios dejaron ver dificultades de los estudiantes en cuanto a dos aspectos: resistencia al esfuerzo que implica la comprensión de textos complejos y la transcripción, basados únicamente en su memoria auditiva, de las canciones utilizadas en clase (melodía y ritmo).</p>
<p>Durante los ejercicios se observó que se silenció a los desaventajados musicalmente, así hubieron alumnos que expresaron sentir un trato distinto por parte del profesor al no tener conocimientos musicales formales.</p>	<p>Actividades relativas a géneros musicales dejaron ver prejuicios negativos de los estudiantes en relación al género flamenco, expresando que era un género que disfrutaban los “canis” u otros comentarios en el mismo sentido, prejuicio que parecía ser aceptado por la mayoría de los presentes pues no suscitó en las ocasiones que se expresó un malestar o desacuerdo.</p>
<p>El profesor solía acompañar de preguntas insertadas los temas que se exponían, de este modo hacia hincapié en aspectos que los alumnos debían resolver por sí mismos, o señalar aspectos que deberían conocer. Algunos estudiantes manifestaron les ayudó a descubrir las conexiones entre los materiales de lectura y los contenidos prácticos desarrollados en las sesiones.</p>	<p>Los videos fueron útiles para ejemplificar diversas propuestas de Conciertos Didácticos, pese a ello la retroalimentación era entorno a ellos y el profesor no lo conectaba hacia el trabajo que debían estar realizando los estudiantes. Tampoco por parte de los estudiantes surgió la iniciativa.</p>

Se identificó un énfasis en la calidad musical durante el proceso pero finalmente se evaluó el esfuerzo, esto último no se develó a los estudiantes hasta que se presentaron las evaluaciones correspondientes.	
---	--

Se encontró en contraste con los temas más relevantes de las asignaturas no desarrolladas (Tabla 29) y los temas desarrollados a partir de las asignaturas de Recursos Musicales en la Escuela y Educación Vocal y Práctica Instrumental, que existían cuatro principales temas de convergencia: a) el énfasis en la práctica que daban los profesores al desarrollo de las competencias profesionales para poder ejercer como profesor de música; b) los métodos activos de educación musical utilizados para el desarrollo de los contenidos; c) los modelos didácticos en educación musical ejercidos en la dinámica de las asignaturas; d) las dificultades en el desarrollo de actividades complementarias e interdisciplinarias. A continuación se presentan estos temas y los resultados implicados dentro de cada uno.

Tabla 30. Temas de convergencia en el desarrollo práctico de la Mención en Educación Musical.

Temas principales de convergencia	Resultados
Competencias del profesor	Memorización Dominio armónico Práctica de conjunto Identificación auditiva Edición de partituras Dirección
Métodos de educación musical utilizados en la práctica	Método Orff Método Kodály Método Dalcroze Murray Schafer Jos Wuytack
Modelos didácticos empleados por los profesores	Modelo práctico Modelo comunicativo lúdico
Actividades interdisciplinarias	Los modelos didácticos empleados por los profesores para guiar estas actividades eran contrastantes, provocando un entorpecimiento en la interpretación de las responsabilidades de los alumnos, el rol del profesor y la comunicación maestro-alumno. Se evidenció una estructura ambigua para el acompañamiento de las actividades y criterios

	interdisciplinarios para la evaluación de las actividades.
	Aumento de la desconexión entre los profesores a medida que la actividad interdisciplinar avanzaba.

A continuación en los siguientes apartados se exponen las reflexiones en torno a estos temas, a modo de conclusiones de este capítulo sobre la implementación de la Mención en Educación Musical.

Temas relevantes y reflexiones finales

*El énfasis en las competencias del profesor de educación musical:
¿pedagógicas o musicales?*

Cada asignatura presenta a través de su correspondiente guía didáctica las competencias específicas de cada asignatura, cuyo cumplimiento e implicaciones puede el lector interpretar a partir de los resultados y discusión de las asignaturas abordadas, no lo mismo en el caso de las que no se abordaron con la complejidad correspondiente. Mas allá de este análisis específico, en este apartado se abordan aquellas competencias en las que los profesores hicieron énfasis en la implementación de la asignatura a través del discurso, las actividades o incluso las llamadas de atención, evidenciándose que la memorización sobre todo en las asignaturas de Educación Vocal y Práctica Coral y Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela se solicitó con insistencia, al igual que el dominio armónico y la dirección.

En el caso de Recursos Musicales en la Escuela y Audición Musical en el Aula, se hizo más énfasis en la identificación auditiva para el reconocimiento del paisaje sonoro, las cualidades del sonido, así como la transcripción de las canciones aprendidas durante las actividades, solicitada en algunos casos a través de las guías de trabajo en los seminarios, mientras que la transcripción de las demás canciones quedaban a voluntad de los estudiantes. La memorización también fue requerida, pero se introdujo de un modo lúdico, al ser necesaria para el desarrollo de actividades basadas en secuencias rítmicas, cánones, melodías, etc. era parte del juego musical.

En cuanto a la elaboración y edición de partituras, aunque se identificó únicamente en la asignatura de Recursos Musicales en la Escuela, se considera que la dedicación de todo un seminario a su desarrollo pone en evidencia la prioridad que se le dio. En las actividades complementarias e interdisciplinarias se fomentó la práctica de conjunto en diferentes variaciones: ensamble, coral, escenográfico, técnico, etc.

Todas estas competencias se consideran pertinentes para la labor como profesor de música. Pese a ello, la heterogeneidad en los conocimientos musicales que los estudiantes poseen de dichas competencias al inicio de la Mención, así como sus experiencias musicales, son importantes para dar la dirección pertinente al currículo de cada una de las asignaturas especialmente en cuanto a “enseñar a enseñar música”. Pese a esta importancia, como Pedraza expone en la introducción de este capítulo, la UGR no permite una prueba de entrada o algún otro criterio para el ingreso a los estudios de la Mención en Educación Musical que asegure al menos una alfabetización musical básica. Por el contrario, se encontró que los aspirantes a ingresar en este itinerario formativo en la Universidad de Valencia deben acreditar que poseen los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento la Mención, siendo demandado el Grado Medio de las Enseñanzas de Música, que el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte describe sucintamente como “enseñanzas fundamentadas en el estudio de un instrumento con el objetivo de preparar para acceder a los estudios de especialización del grado superior o servir de fundamento hacia otros itinerarios formativos y profesionales”. Sin haber acreditado los correspondientes niveles de competencia, los estudiantes no podrán acceder al itinerario de especialización en música, ni a ninguna de sus asignaturas (Botella, 2013).

De este modo, las competencias que se enfatizan o se exigen por parte de los profesores están asociadas a esta falta de homogeneidad en la “alfabetización musical” que a la vez incide o deriva en otros dilemas en el desarrollo de los contenidos, especialmente la inclusión o tratamiento de los estudiantes con desventajas en su competencia musical, así como en el énfasis en el enseñar a enseñar música, lo cual es bastante reclamado en las reflexiones finales de los estudiantes en torno a la Mención:

Rocío (informante clave): Considero que no me han enseñado a cómo llevarlo a la práctica, pasa como en el Grado de Educación Primaria: en tres años te enseñan muchísimas cosas, pero no te enseñan a ponerlo en práctica. Yo, lo que estudié en Psicología en primero, o en Matemáticas, o en Atención a la Diversidad... si no te enseñan a ponerlo en práctica, ¿qué hago con tanta teoría? La Facultad te da muchas cosas, pero no te enseñan a usarlas, han

querido dar tantas cosas en tan poco tiempo... lo que ha faltado es tiempo, la Mención está muy bien pero está todo muy rápido.

Joel (informante clave): El “cómo”, yo creo que eso es lo que falla, el “cómo”, porque a lo mejor tú te puedes poner y pensar una metodología bastante útil dentro de un contexto, un contexto hipotético ¿no?, pero a lo mejor tu compañero sabe otra manera o piensa de otra manera que a ti te sirve y te resulta útil... Entonces me refiero también a eso, “al vacío” que ha habido sobre lo básico que no se ha trabajado. Creo que en el grupo en general pensamos lo mismo, que algunas cosas no son bastante útiles ahora, no es que no sean interesantes... quizá me haya equivocado, “útiles” no es la palabra más adecuada porque sí son en parte útiles, pero quizá no en el periodo de edad con el que nos toca trabajar a nivel laboral, quizá posteriormente como actividades o talleres motivadores, por ejemplo la parte del cine, a mí me encanta, entonces lo veo útil pero ya como un tema de ampliación.

Creo que cuando los estudiantes hablan del “cómo” o el “vacío” y el contraste que eso tiene con el resto de los discursos de los estudiantes participantes y observados se deja ver más que nada una angustia por tener una retroalimentación de una práctica pedagógico-musical que aún no acontece, así como por visualizar un proceso del cual se conocen las partes o los recursos pero no la secuencia. Esto en alusión al reclamo constante de que los profesores dijeran “cuándo” (en alusión a las etapas de desarrollo infantil: psicopedagógicas y musicales) era indicado implementar cierta actividad, canto o práctica instrumental. Al respecto, Arteaga comparte sus reflexiones después de la implementación de la Mención:

...Aunque hubiesen más créditos, lo que luego es ponerse delante de un grupo de un aula, pues no es lo mismo que la formación teórica, pero pienso que les hemos proporcionado la oportunidad de que tengan la formación mínima para que puedan continuar su desarrollo dentro de esa formación permanente del profesorado.

Pienso que tienen lo básico a pesar que tengamos la mitad de los créditos que teníamos antes con el plan de estudios de maestro especialista de música, aunque es verdad que antes hacíamos una formación musical que no es la que correspondía a un título, tenían que venir ya con esa formación, pero como la realidad era que no muchos la traían, pues se proporcionaba. Ahora ya no hay excusa, tienen que matricularse los que realmente tienen que ir, de modo que sabes música o tienes un interés bestial como los casos de estas

personas que hemos dicho, o mejor vete a otro lado, porque en la Mención en Inglés nadie espera que le expliquen el verbo TO BE; pues aquí, ¿por qué alguien va a esperar que alguien te explique el do, re, mi, fa, sol...? Eso ya lo tienes que saber y si no lo sabes... pues ¡chico, búscate la vida!, porque estamos hablando de enseñanza universitaria, de nuevo no hay que darlo mascado.

El discurso del profesor nuevamente deja ver los encuentros y desencuentros de los temas que se han abordado en este capítulo: los condicionantes de la reflexión como vínculo de la teoría y la práctica, los básicos para ejercer como profesor de música, y cómo la heterogeneidad en el nivel competencial de los estudiantes universitarios hace que se desarrollen dilemas pedagógicos en torno a la desventaja musical (ejecución y calidad) y que la manera en que se resuelven indirectamente dan a la estudiantes un parámetro del “deber ser” (el cual puede ser correcto o incorrecto) cuando ellos sean docentes. Como explica claramente un estudiante:

Yo llego a clase y yo muchas veces digo “yo no pongo en práctica lo que me han enseñado en la Facultad, yo pongo en práctica lo que he aprendido de observar a mis profesores de lo que está haciendo el profesor, de lo que yo pienso que es lo correcto”. Lo pruebo, ¿que me sale bien? pues lo apunto en mi libretilla.

Métodos de educación musical utilizados en la práctica

En la asignatura de Recursos Musicales en la Escuela fue donde se encontró un énfasis en los métodos activos de educación musical como sustento de la dinámica de trabajo. Sin embargo, en otras asignaturas, sin ser el tema central, también estuvieron presentes y hubieron aportaciones para la comprensión del tema. De este modo, durante una de las clases de Audición Musical en la Escuela en el mes de noviembre se deja ver las inconsistencias en el conocimiento de los métodos activos y las propuestas más relevantes.

Nota de clase del 19 de noviembre de 2013

Arteaga pregunta –¿saben de lo que hablo cuando me refiero a los métodos

activos de educación musical?-. Algunos chicos asienten con la cabeza, otros se quedan indiferentes y otros niegan con la cabeza o expresan un rotundo no. Arteaga se muestra asombrado al cuantificar que al menos unos 10 alumnos manifiestan no tener idea de lo que habla y añade –estos métodos están relacionados con Dalcroze, Orff, Williams, Wuytack... ¿les suena? –pero la respuesta es la misma. –Bueno me estoy empezando a preocupar –añade–.

–Pero yo estoy igual –agrega un estudiante–.

–Y yo...

–Y yo..

–Bueno, pero entonces ¿qué han visto? Me preguntaría quién les ha dado clase – pregunta asombrado Arteaga sobre la asignatura de Educación Musical–.

–Hemos cantado, eso es lo único que hemos hecho –comenta un alumno–.

–Bueno ¡vamos a ver! hemos visto otras cosas útiles pero que no son en torno al currículo –agrega una estudiante–.

Ante el comentario algunos chicos ríen pero no la desmienten. Arteaga levanta las cejas y agrega –bueno, no sé en qué otra clase podemos retomar esto y hablar de ello –a la par que se muestra pensativo– Bueno, lo voy a apuntar en la pizarra por lo menos para que tengan los nombres.

A pesar de que en esta nota de clase una parte de los estudiantes evidencia no tener conocimiento de los métodos activos, se encontró en la práctica que sí los estaban vivenciando. En la siguiente tabla se pueden observar los métodos que se pudieron identificar a través de las actividades, en algunos casos se hacía referencia explícita a ellos:

Tabla 31. Métodos de Educación Musical identificados.

Asignaturas	Métodos de Educación Musical empleados
Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela	Método Orff
Educación Vocal y Práctica Coral	Método Kodály
Recursos Musicales en la Escuela	Método Dalcroze
Audición Musical en la Escuela	Murray Schafer Jos Wuytack

Sin embargo, no hay evidencia de que los estudiantes participantes hayan identificado que los profesores basaban sus prácticas en estos métodos y que tengan con claridad la propuesta de cada uno. En todo caso se identificó que fue

después del examen que fueron haciendo individualmente sus conexiones, como lo refleja la experiencia de una estudiante (informante clave):

-¿Repetiste el examen?

-¡Claro!, porque ese fue el parcial y luego el final sí me salió muy bien, porque ya me había estudiado todo lo que pensaba que no iba a entrar.

-¿A qué te refieres?

-Es que en mis apuntes lo ponía con mis ideas, algunas sí las tenía bien, pero por ejemplo "los principios de Schafer" pero ¿quién es Schafer?, porque yo a lo mejor en mis apuntes tenía desarrollo de tal... pero no tenía puesto que eso era de Schafer o principios de María Sampaio. Luego ves el examen y dices ¿qué pongo? Cuando sales y miras las ideas de tus apuntes dices ¡ah, que era esto!, pero en el momento yo no sabía ni qué poner...

Ante lo cual se considera conveniente que los profesores definan el método o métodos que valoren más relevantes de considerar para efectos de la asignatura. Esta determinación podría permitir al estudiante vivenciar a conciencia distintos métodos y hacer sus autovaloraciones sobre sus efectos.

Por otra parte, fue revelador que los estudiantes en sus expresiones se refirieran a ellos mismos como "niños" y que incluso se expresaran de sus compañeros en los mismos términos al hablar de las actividades que se desarrollaron en el aula, en su mayoría relacionadas con el proceso de iniciación musical que implican los métodos activos, como cae en cuenta María al reflexionar sobre su rol en la asignatura de Práctica con Instrumentos Musicales en el Aula:

-Me sentí un poco como niña pequeña, de decir: "¡pero si yo soy la que tiene que enseñárselo", ¿por qué tengo que estar yo aquí con la flautita, con el xilófono? Entonces mmm al principio no entendía muy bien cómo iba.

-¿Te refieres a la dinámica?

-Mmm, sí y a qué se quería llegar con lo que estábamos desarrollando en la clase. Entonces pues estaba como perdida.

Ejemplos como este pueden identificarse a lo largo del capítulo, específicamente el tema se abordó en la asignatura de Recursos Musicales en la Escuela por ser en la que identificó más implicaciones en el rol de los estudiantes. Sin embargo, con menor complejidad el “rol de infante” se presentó en todas las asignaturas, por lo cual se considera trascendente repensar cuál debe ser el papel del estudiante en la Mención en Educación Musical.

Por último, se encontraron algunas coincidencias entre las actividades desarrolladas en relación con los métodos activos en las asignaturas de la Mención en Educación Musical y la asignatura de Educación Musical, como se puede identificar en la siguiente tabla.

Tabla 32. Coincidencias entre asignaturas en alusión a los métodos activos.

Educación Musical	Recursos Musicales en la Escuela	Audición Musical en la Escuela	Práctica con instrumentos musicales en la escuela	Educación Vocal y Práctica Coral
Profesor Almajano	Énfasis en la escucha activa. Uso de la danza. Uso del canto acompañado de la danza. Uso de secuencias rítmicas.			
Profesor Vidal		Actividades en torno al paisaje sonoro de Murray Schafer.	Exploración tímbrica a través de la instrumentación Orff (instrumentos de lámina).	
Profesor Cáceres				Desarrollo de la voz basado en un repertorio con énfasis en cantos tradicionales.

Estas coincidencias encontradas se sugieren como punto de partida para reflexionar sobre la articulación de la asignatura de Educación Musical y las asignaturas de la Mención en Educación Musical, en aras de no repetir las actividades o contenidos sino en todo caso cambiar el nivel de aprendizaje o procurar la mejora competencial, determinando la articulación entre las partes y no dejándola al azar de la implementación práctica de la libre cátedra.

Modelos pedagógicos y sus contrastes

Al elaborar los apartados correspondientes al desarrollo de las asignaturas de Recursos Musicales en la Escuela y Educación Vocal y Práctica Coral se intentaba evidenciar los modelos pedagógicos ejercidos por los profesores, sus contrastantes en la práctica y sus implicaciones en las expectativas de los estudiantes en la relación maestro-alumno.

Al respecto, se identificó que el profesor Pedraza se desempeñaba dentro de un marco del modelo académico y práctico, los cuales se describieron en la introducción de este capítulo (Jorquera, 2010), esto principalmente a razón de que la música era entendida prioritariamente como un objeto, como una ciencia y con un fin estético, como fue palpable en el conflicto acaecido en la grabación coral donde los fundamentos estéticos se superpusieron a los inclusivos aunque con los matices expuestos en cuanto los criterios preestablecidos para garantizar el derecho a “grabar”. En este conflicto las opiniones de los estudiante se respetan pero no se toman en cuenta. En el mejor de los casos pudo ser una buena oportunidad para resolver el conflicto en forma grupal y decidir con base en ambos posicionamientos el “derecho” de los estudiantes excluidos de la grabación, pese a los criterios preestablecidos, siendo trascendente dialogar sobre un dilema al que sin duda se enfrentarán los futuros docentes en la escuela primaria.

Otro aspecto que delata estos modelos, es la enseñanza instrumental y del canto desde una perspectiva de una práctica ordenada, estructurada, que diera como resultado un sonido agradable, en donde la creatividad está supeditada a una parte dentro de una estructura (A-B-A), predominando un modelo *magistrocéntrico*. Lo que se sale del guión de ambos modelos, es el equilibrio que el profesor Pedraza lograba a través de un acompañamiento cercano a los estudiantes –hasta donde fue posible supervisando la evolución de los proyectos y las competencias individuales– y su disponibilidad para atender la tutoría, como expresa una estudiante (informante clave):

Pedraza lo veo una persona tan ordenada, tan organizada... Yo sinceramente lo admiro un poco por su forma de dar la clase y querer organizar su secuencia muy bien: ¿que luego lo cumple?, ¡vale! ¿Y que no lo cumple?, ¡pues no lo has cumplido!. Personalmente tengo un carácter que intenta también organizar un poco las cosas, no es que sea igual que él, para nada, pero como que veía un poco de afinidad en ese sentido. En cuanto a la parte negativa, que era muy frío al principio, un profesor bastante cercano cuando lo conoces, pero me echó para atrás al principio.

Así mismo, lo caracterizaba un uso recurrente de la estrategia de preguntas insertadas con el que pretendía despertar la curiosidad del estudiante y dirigir su atención sobre los aspectos que deberían conocer o profundizar. Pese a ello, el profesor no mostraba intención de establecer un diálogo, sino más bien generar una inquietud, como se puede identificar en las notas de clase expuestas en el desarrollo del apartado de la asignatura de Educación Vocal y Práctica Coral.

En cuanto al profesor Arteaga se identificó que se desempeñaba en un marco de un modelo comunicativo-lúdico, pues el juego predominó en la dinámica de las clases entorno a la cual los estudiantes se mostraban entretenidos. Además éstos expresaron que la interacción que se daba a consecuencia de los juegos les permitió desinhibirse, sentirse en confianza con sus compañeros y por ende desarrollar una amistad, como expone una de ellas:

Recuerdo las primeras clases con Artiaga, que llegábamos y no sabíamos qué iba a pasar y de repente nos sacaba a todos y nos ponía a bailar en círculo, cogiéndonos de la mano ¡esa tontería! ¡esa simplicidad! ¡eso hace que se interaccione unos con otros! porque yo de aquí en principio conocía a cinco personas no conocía a más de clase y me voy con un montón de amigos.

Así mismo, hubo énfasis en el trabajo grupal que además de favorecer la colaboración y la amistad, promovió la participación creativa dentro de los grupos formados en los que libremente les era solicitado generar una propuesta basada en las actividades trabajadas previamente. Así, se vio a los estudiantes inventar nuevos movimientos para canciones, secuencias rítmicas, sonidos guturales, etc., cuando cada equipo presentaba su propuesta. También se generaba un tipo de espectáculo en torno al cual había una expectación por conocer lo que cada grupo había logrado concretar en el tiempo dado.

En cuanto a la relación maestro-alumno, Arteaga se mostraba abierto a la crítica o a las opiniones inmediatas de los alumnos, como describe una estudiante:

Sí, sí, además Arteaga siempre está en el diálogo ¡eso, que lo haga un profesor, para mí vale mucho!, porque quiere decir que acepta la crítica, mmm siempre que sea constructivista, ¡pero que la acepta!

Yo siempre me tomo esa libertad con él, porque creo que me ha dado esa libertad de decirle: “pues mira hoy precisamente no me ha gustado tu clase”. En verdad decía lo que el resto pensaba, pero que lo dije yo, entonces me sentí súper mal cuando se lo dije, creo que le sentó mal pero aun así me contestó: “no te preocupes que yo sé que tú has sido la voz de la clase, lo que no ha dicho la gente”

Otras veces cuando me ha encantado ha sido decir: “¡pues me ha encantado la clase!”. Creo que en esos aspectos lo valoro muchísimo, cosas que con Pedraza muchas veces me he aburrido y no fui capaz de decirle.

Sin embargo, se observó que esta apertura o diálogo siempre fue en torno a cosas puntuales de la dinámica de la clase como el estado de ánimo o la disposición a las actividades de la sesión, los cambios acontecidos por la sustitución y preocupaciones de los estudiantes ante el examen, dejándose de un lado aspectos que podrían haber sido enriquecedores, como por ejemplo, en los seminarios de Audición Musical en la Escuela, que se solía trabajar en torno a una guía de preguntas cuyo nivel de complejidad y planteamiento implicaban que los estudiantes entablaran un diálogo en sus grupos de trabajo y discutieran, y la atención se concentraba en la concertación de una respuesta. Pese a ello, no hubo una retroalimentación grupal de al menos una pregunta que pudiera haber sido interesante y de la cual pudiera haber derivado el cuestionamiento de ideas o percepciones de los estudiantes sobre los contenidos y actividades.

La conciencia de los modelos pedagógicos ejercidos en la práctica por parte de los profesores permite reflexionar sobre lo que los alumnos indirectamente a través de la observación de su desempeño están infiriendo sobre el ejercicio docente, así como de los conflictos acontecidos a raíz de un contraste en el entendimiento del rol del alumno en la construcción de su aprendizaje como consecuencia de los modelos ejercidos, conflicto que se observó en el desarrollo de la actividad colaborativa del concierto didáctico entre los profesores de la Mención, cuya diferencia en el modo de concebir la responsabilidad del alumno y su rol como profesor (guía frente apoyo) dio como resultado el acercamiento de uno (Pedraza) y el distanciamiento del otro (Arteaga), posicionamientos de rol en los que no se logró un equilibrio por la falta de diálogo de los profesores sobre cuestiones críticas que estaban aconteciendo en el desarrollo de la actividad como por ejemplo: que independientemente de los modelos pedagógicos ejercidos, era

relevante llegar a acuerdos en cuanto al tipo de acompañamiento que debían brindar a los estudiantes; las responsabilidades concreta de cada uno en el proceso y los mecanismos de comunicación individual y conjunta con los alumnos (tutoría, reuniones, whatsapp, email u otros); así como en los criterios de evaluación individual como los correspondientes a una coevaluación.

Por último, es importante destacar que no es intención de este estudio valorar el desempeño de los profesores sino todo lo contrario: analizar la experiencia de los estudiantes en su paso por el plan de estudios, sus vivencias y sus percepciones, aunque estoy seguro de que el lector, mientras leía cada capítulo pudo cuestionar el énfasis en el posicionamiento de las narrativas en torno a los profesores, respecto a lo cual expongo en el mismo orden en el que me respondí a mí misma ante este dilema:

- Primero, decir que contantemente mientras observaba me preguntaba: ¿cuál era el protagonismo de los alumnos en cada asignatura?; ¿por qué no podía identificarlo con claridad en la práctica?; ¿era acaso yo la que no podía identificarlo en el proceso? Después de finalizadas todas mis observaciones, mi cuestionamiento fue más general: ¿por qué los alumnos no tenían el protagonismo en la clases cuando se supone que el plan Bolonia se centra en el hacer del alumno?, ¿qué implicaba este “hacer” en la implementación del currículo?
- Después de reflexionar en torno a estas preguntas, asumí que los profesores siempre están en medio de los procesos, y que ante ello era válido, indispensable e interesante evidenciar la libre cátedra de cada uno, así como la importancia de la personalidad dentro del modelo pedagógico ejercido, de la cual generalmente se habla como *identidad pedagógica*.
- Finalmente, me respondí que eran los modelos pedagógicos ejercidos no solo en las asignaturas de la Mención, sino en general del Grado, las que no permitían que el alumno tuviera un protagonismo. Generalmente se camuflaba dentro del grupo, en el caso de las asignaturas de música bailando, cantando, tocando, etc. Sin duda tenían un papel activo pero generalmente las actividades no requerían que dieran su opinión personal o que participara en la toma de decisiones de las actividades implementadas. En contraparte, se observó que actividades en pequeños grupos así como actividades complementarias como el concierto didáctico, permiten que el alumno tenga mayor protagonismo o muestre sus posicionamientos individuales, por lo cual podrían ser promovidas para compensar los diferentes tipos de modelos pedagógicos, a fin de movilizar a partir de estas actividades el posicionamiento e incluso las perspectivas y paradigmas de los estudiantes en función del objeto de estudio.

Las posibilidades de las actividades complementarias y sus desavenencias

Dos actividades se desarrollaron en el tiempo de la Mención: la grabación coral y el concierto didáctico, la primera expuesta a partir de la asignatura de Educación Vocal y Práctica Coral, y la segunda a través de la asignatura de Recursos Musicales en la Escuela. En la grabación coral se evidenció como principal conflicto el tema de la calidad técnica por encima de la inclusión de las personas con desventajas musicales, ya sea por esfuerzo personal, por problemas de la voz o por el devenir musical, cuyo repertorio de grabación se ceñía a composiciones corales de autores españoles, franceses o ingleses, de las cuales parecía imposible concebir que se realizase algún tipo de adaptación para responder a las características del grupo.

El concierto didáctico fue una actividad más compleja, en cuanto implicaba la coordinación de ambos profesores desde las cuatro asignaturas y cuyo principal resultado dependió del trabajo creativo y colaborativo de los estudiantes, por lo cual permitió ver con claridad el aporte de cada alumno desde su devenir musical dándole un papel no solo activo sino protagónico que revelaba las implicaciones paradigmáticas que se ponían en juego cuando los alumnos se enfrentaban a la toma de decisiones. Desafortunadamente, por cuestiones de tiempo no fue posible abordar el tema con la complejidad que se tenía contemplada en cuanto a: el devenir de la trama de la historia, la música que se eligió por cada grupo de trabajo, la agrupación de éstos de acuerdo a los intereses musicales y el posicionamiento de los estudiantes respecto a conceptos como ruido, silencio, géneros musicales, etc. como se puede vislumbrar en la reflexión del profesor Pedraza sobre la actividad:

En cuanto al concierto didáctico en sí mismo, pues como te he dicho, los estudiantes lo han hecho absolutamente todo. El desarrollo de la historia me pareció simpático y lo único que puede ocurrir es que se pueda estar de acuerdo o no con los criterios de música que eligieron para llevar a cabo la historia... porque para mí la educación musical es enseñarles a oír, que forma parte de un cimiento general de toda la intención de la educación musical, lo que me llevaría a elegir otro tipo de música.

Es muy difícil tomar decisiones sobre todo porque a ellos mismos se les agotó el tiempo, confiaron en hacer unas aportaciones un poquito más constructivas en menor tiempo, pero fue pasando el tiempo de manera que cuando acaban los

tres primeros meses no tenían nada, tenían ideas gruesas, bloques a lo mejor ¡pero no tenían nada! y eso lo sé yo.

Ahí hay que entender otra cosa que fracasa en un sistema como el nuestro: les estamos pidiendo a nuestros estudiantes que trabajen en equipo continuamente, cuando casi el trabajo fue de una sola persona en cuanto al desarrollo argumental. ¿Qué muestra una persona que hace una cosa por todo un colectivo? Pues un corazón enorme. Además, es una persona que no precisamente está muy sobrada de conocimientos musicales; los tiene, tiene una poderosísima intuición que para mí tiene un valor muy grande en esta actividad y que además es una persona muy sometida a tensiones laborales porque está trabajando para ganarse la posibilidad de pagarse sus estudios, tiene méritos por todos sitios, y sin embargo, tiene y recae sobre él toda una responsabilidad como esa. A mí eso me ha resultado de lo más admirable que yo he visto aquí, yo no puedo en este sentido ni reprochar ni decir: "elige otro tipo de música porque esta no me gusta...". Posiblemente el "qué" podría enriquecerse, pero el "cómo", el hecho de hacerlo, es lo que verdaderamente le da la dimensión humana de lo que no renuncio a entender que es la profesión del maestro.

Yo no le puedo poner a un estudiante como condición que yo me identifique estéticamente con el rock o no. ¿Por qué?, porque en función del contexto lo que está ofreciendo es adecuado, o no. Si el concierto didáctico en vez de habérselo dejado de manera autónoma, absolutamente todo a ellos, lo hubiéramos planteado como profesores, habría sido otra cosa, pero seguramente el efecto del trabajo habría sido más negativo porque no es lo mismo leer una novela porque tú quieres que porque te lo diga el profesor de literatura; se lee de forma distinta y eso es simplemente lo que aquí se ha hecho bien: estudiantes con formación, que finalizan su actividad en el Grado. ¡Mostrad que tenéis capacidades, que tenéis en esa formación la habilidad, la destreza de saber trabajar conjuntamente, de saber integrar el aprendizaje! En ese sentido yo no puedo estar más que conforme y contento con el resultado.

Debido a la complejidad y a la presura del tiempo límite para el depósito del presente documento, decidí darle prioridad al dilema principal en la implementación: la desconexión entre las partes a razón de que ésta tuvo distintas implicaciones para el proceso, encontrándose principalmente que los modelos

pedagógicos ejercidos por los profesores y su relación con la expectativa de desempeño de los estudiantes y del papel del profesor dificultaron el diálogo entre los participantes en función de promover una práctica más comprensiva de los fines o propósitos de la actividad complementaria y su acompañamiento.

También se aporta que otros aspectos como la tecnología pudieron ser rescatados, por ejemplo para la edición de partituras, el trabajo coral, así como para otros recursos musicales. Así mismo, el desarrollo del concierto Didáctico también pudo ser un punto de partida, para abordar el tema sobre cómo rescatar la música en la escuela desde proyectos interdisciplinarios como los propuestos por Bresler (1996) y Barret (2008) que antes se han mencionado en el capítulo que aborda el análisis de la asignatura de Educación Musical.

5. 7. Referencias

- Alessandrini, N. & Etcheverry, E. (2011). Dirección coral y técnica vocal, ¿Un diálogo posible? Reflexiones metodológicas para un trabajo vocal eficiente. *ERAS European Review of Artistic Studies*, 3(2), 1-11.
- Álvarez, et. al. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas Facultad de Educación. Universidad de Barcelona A de Primaria. *Journal of Aesthetic Education*, 75.
- Barrett, J. (2008). The role of professional development in facilitating the practice of arts integration. *Arts & Education Forum* (1 de mayo). Chattanooga, Tennessee.
- Bernal, J. (2003). Música y creatividad. En A. Gervilla (Ed.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*, 841-864. Málaga: Dykinson.
- Berrón, E. (2016). Desarrollo de la memoria en la asignatura de Lenguaje Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 38, 17-35.
- Botella, A. M. (2013). La asignatura de música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e Investigación*, 22, 139-157.
- Bresler, L. (2011). Integrating the arts: Educational entrepreneurship in a school Setting. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 2, 5-17.
- Brufal, D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 5, 1-15.
- Bunch-Dayme, M. (2009). *Dynamics of the Singing Voice*. New York: Springer-Verlag/Wien.

- Carranza, R. & Alessandroni, N. (2012). Dicción , fonética y técnica vocal: El entrenamiento vocal en clave interdisciplinaria. *En Actas de las IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*. La Plata: Facultad de Bellas Artes (UNLP).
- Casanova, O. & Serrano, R. M. (2016). Internet , tecnología y aplicaciones para la educación musical universitaria del siglo XXI. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 405-421.
- Cuevas, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo XX en la enseñanza actual. *Magister*, 27(1), 37-43.
- Dale, M. (1993). Dalcroze skills for all teachers. *Music Educators Journal*, April, 42-45.
- Dierssen, M. (2001). La música y la mente humana. Neurobiología de la experiencia musical. *Eufonía*, 21, 85-97.
- Ferrari, F. & Spaccazocchi, M. (1985) *Guida all'esame di educazione musical*. Brescia: La Scuola.
- Galera, M. (2013). Recursos para la enseñanza de la lectura musical: El uso de los editores de partituras en actividades creativas. *Revista de Ciencias Humanas*, 27, 95-105.
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207.
- García, G. (2011). Las bases psicológicas de la educación musical. *Pampedia*, (8), 69-71.
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music*. Chicago, IL: G.I.A. Publications.
- Guerrero, J. L. (2015). *Tesis doctoral: Actitudes y usos de las tic en el profesorado de música de educación secundaria de andalucía (España)*. Universidad de Granada.
- Haywood, T 2007, A simple typology of international-Mindedness and its implications for education. En M. Hayden, J. Levy & J. Thompson (Eds.), *The SAGE Handbook of Research in International Education*, 79-89. London: SAGE Publications.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el s. XX. *Revista Musical Chilena*, 201, 74-81.
- Hoge, V. (1996). More than mere movement. *Music Educators Journal*, January, 38-41.
- Ibeas, M. (2015). *Tesis doctoral: Enseñanza-aprendizaje musical: una visión de los docentes de instrumento en los conservatorios profesionales (España)*. Universidad del País Vasco.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, 14, 30-55.
- (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 214, pp. 52-74

- Kardos, L. (2012). How music technology can make sound and music worlds accessible to student composers in Further Education colleges. *British Journal of Music Education*, 29, 143-151.
- Keetmann, G. & Orff, C. (1963). *Music for Children (Orff-Schulwerk)*. Germany: Schott Musik International.
- Lapidus, H. A., & Torres, C. A. (2006). *Experiencias significativas en innovación pedagógica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Malagarriga, T. (2002). Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martins, V. & Oliveira, L. R. (2007). Aprender a teoria musical com o software finale: Um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico. En *V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Ambientes Emergentes*, 191-201. Universidade do Minho.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Marín, J. F. (2004). La memoria: Introducción a la memoria musical. Música y Educación. *Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 60, 15-36.
- Mauleón, C. (2008). *Las bases psicológicas de la interpretación en el canto* (Tesis doctoral inédita).
- Nicholl, M. & Grudzinski (2007). *Music Notation: Preparing Scores and Parts*. Boston: Berklee Press.
- Oriol de Alarcón, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Lista Electrónica Europea de Música en La Educación*, 16, 49-68.
- Ortiz de Stopello, M. L. (1997). *Música, educación, desarrollo*. Caracas: Monte Ávila Ed. Latinoamérica.
- Rudolf, T. (2005). *Technology strategies for music education*. Wyncote, Pensilvania: Technology Institute for Music Educators.
- Sánchez, M. & Cía, I. (2011). Nuevas tecnologías e innovación educativa en el campo de la educación musical: propuesta para la formación de profesorado especialista. *Revista Iberoamericana de informática educativa*, (13), 3-13.
- Sanjosé, V. (1997). *Didáctica de la expresión musical para maestros*. Valencia: Piles.
- Savage, J. (2005). Sound2Picture: developing compositional pedagogies from the sound designer's world. *Music Education Research*, 7(3), 331-348.
- Southerland, W. (2011). Technology for teaching. *The National Association for Music Education*, 76(1), 63.
- Tanco, M. (2016). Armonía como cifrado en la audición musical Interacciones entre sonido y notación en el análisis armónico Resumen. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura.*, 4.
- Villena, M. I., Vicente, A. & De Vicente, M. P. (1998). Pedagogía musical activa. Corrientes contemporáneas. *Anales de Pedagogía*, 16, 101-122.

- Ward-Steinman, P. M. (2010). *Becoming a choral music teacher*. New York: Taylor & Francis.
- Willems, E. (1995). *Solfeo. Curso elemental. Libro del maestro*. Fribourg: Éditions Pro Musica.
- (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona España: Paidós Educador.
- (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. España: Paidós.
- Wuytack, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff?. *Revista Música y Educación*, 11, 11-22. Madrid: Musicalis.

Capítulo 6. Conclusiones

6. 1. Las realidades del prácticum

El primer momento que se observó del plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria de la UGR fue el prácticum, del cual se habla en el capítulo tercero con sus distintos matices, pero para efectos de este apartado menciono las conclusiones principales en cuanto a: los contrastes en los propósitos del prácticum y el papel del arte en el colegio “Jesús el Nazareno”.

Los contrastes en los propósitos del prácticum

La Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR establece en el documento “Normativas sobre las prácticas externas o prácticum” como propósitos de este tiempo de formación:

- Conocer la institución, el espacio, los proyectos, los documentos oficiales y la legislación, los programas educativos y el equipo de profesionales.
- Participar de forma activa, comprometida y coherente con el código deontológico y la dinámica de trabajo del centro o ámbito donde se desarrolle el Prácticum.
- Reflexionar sobre la práctica profesional.
- Reconocer en el ámbito de la práctica el conocimiento aprendido en las diferentes asignaturas.
- Estimular el desarrollo de las competencias generales y específicas de cada Grado.

En este mismo documento señala que “el prácticum es, sin duda, la asignatura más compleja pero también la más completa de la formación que el estudiantado recibe en sus estudios de Grado. Además de sentar las bases para comprender la importancia de la relación entre teoría y práctica” (p.1). También señala “esta asignatura requiere de un modelo colaborativo al necesitar la participación de la Facultad y la de los centros de prácticas, lo que le otorga una complejidad de organización y gestión” (p.1). Declaraciones que se contrastan en el capítulo tercero con los contextos del prácticum de los participantes, encontrando cuatro principales implicaciones que deben ser repensadas por parte de la Universidad:

a) Existe una prevalencia de un enfoque técnico sobre los modelos reflexivos para afrontar el futuro, encontrándose que se prioriza como uno de los propósitos del prácticum relacionar la teoría y la práctica, lo cual de acuerdo con diversos autores denota la prevalencia de un método tradicional o técnico en la formación del profesorado (Dewey, 1904; Zeichner, 1992; Le Cornu & Ewing, 2008; Le Cornu, 2010), debido a que este posicionamiento conlleva a que se anime al estudiante a aprender a responder rápidamente a las situaciones de clase imitando esencialmente las estrategias eficaces modeladas por el profesor (White & Forgasz, 2016), como lo fue en el caso de cada participante donde el “hacer” estaba determinado por el modelo pedagógico ejercido por cada profesor, esta imitación o práctica generalmente era justificada en primera instancia como un acto de “respeto” al ejercicio docente y experiencia del tutor, en otros casos como en el de “Rosario” se expresaba también una congruencia ideológica con el modelo pedagógico. Así también se identificó en el caso de Rosario, Daniel y Bernardo una aceptación e imitación del carisma por la inclusión del colegio “Jesús el Nazareno”.

La reproducción de los modelos pedagógicos implicó para la mayoría de los estudiantes participantes un desengaño de las expectativas en cuanto a las posibles oportunidades para experimentar con sus propios estilos de enseñanza en el aula o inclinaciones didácticas, reflejado en frases como “te das cuenta que no puedes hacer todo lo que imaginas”. Para Loughran & Hamilton (2016) la práctica modelada, no es negativa pero enfatizan que al basarse en dicho modelo, es indispensable superar la simple imitación, para lo cual Myers (2002) propone procurar: una retroalimentación de los propósitos, un escrutinio de las experiencias, un razonamiento pedagógico y una articulación del conocimiento práctico.

Además, Bourdieu & Passeron (1990) hacen hincapié en la importancia de considerar que cuando se replican las prácticas existentes de la enseñanza, se priorizan las necesidades de las aulas de hoy sin consideración de las aulas del futuro. Ante lo cual, Loughran (2006) y Bretones (2013) recomiendan que la

implementación de un modelo reflexivo con énfasis en la toma de decisiones sería más pertinente en la formación inicial del profesorado.

b) La evaluación del prácticum se reveló como poco significativa para los estudiantes, debido a que a pesar de utilizarse criterios comunes de evaluación: un diario de observación, una memoria del prácticum y una evaluación en línea, estos se utilizaron más como requisitos que como estrategias de reflexión o retroalimentación del alumno. De este modo, la información experiencial descrita por los estudiantes en su diario de observación, no fue utilizada para su retroalimentación individual o grupal.

La memoria del prácticum a pesar de estar alineada a los propósitos descritos del prácticum, fue criticada por la exigencia solicitada en la elaboración del documento en aspectos organizativos por encima de los pedagógicos o experienciales. Y finalmente en cuanto a la evaluación en línea implementada a partir del Grado, los tutores coincidieron en declarar en que basar ésta en una escala Likert les parecía poco significativo, debido a que no les permitía brindar información cualitativa del estudiante.

c) En cuanto a la estructura del prácticum los estudiantes consideran que esperar hasta el tercer año para tener su primer contacto con la escuela es muy tardío para efectos de confirmar su vocación y valorar la utilidad de las asignaturas. Coinciden en que sería más significativo una estructura más secuenciada a partir del segundo año y que aumente gradualmente la inversión de tiempo. Valoraron que después de este primer contacto con la escuela las asignaturas cobraron sentido, permitiéndoles orientar su estudio con base a una experiencia real. También sugirieron que para mejorar la reflexión y discusión de las temáticas que se abordan en los seminarios del prácticum se podrían organizar los grupos del seminario en función de las escuelas.

Por su parte los profesores, sugirieron que se debería promover que el alumno pase por los tres ciclos de la educación primaria, con el fin de que obtengan una visión más general de cómo cambia el trabajo conforme aumenta la edad de los alumnos. En el caso de los estudiantes que realizaron su prácticum en el colegio "Jesús el Nazareno" se identificó que tenía coincidencias con un modelo inclusivo (Hallman, 2012).

d) El distanciamiento de la UGR y el colegio: los profesores del colegio son los que más reclaman el distanciamiento con la Universidad, exponen una falta de interés de los profesores universitarios de informar y dialogar con ellos sobre cuestiones fundamentales del prácticum, tales como: los propósitos, los criterios de evaluación y el proceso de formación o apoyo al futuro docente, señalan "no hay retroalimentación del trabajo realizado con el estudiante". Objetan que a los

profesores universitarios les hace falta actuar en reconocimiento de que la formación del estudiante es un trabajo cooperativo, posicionamiento que ilustra a los tutores más como gurús y menos como guías empáticos como debería ocurrir, según Collins (2007).

Los profesores también consideraron que la plataforma implementada para la evaluación de los estudiantes los distancia más de los tutores universitarios, minimizando la comunicación a la valoración de los criterios de evaluación, lo cual es contrario a los beneficios que Mazoue (1999) y Mayer (2002) defienden sobre el uso de la tecnología para promover una comunicación más fluida entre las partes. En respuesta, los profesores externaron su disposición de ir a la Universidad con tal de promover un acercamiento entre las partes; asimismo propusieron que sería ilustrativo que invitaran a distintos profesores a los seminarios para hablar de sus experiencias docentes en la escuela primaria. Otros aspectos que los tutores del colegio señalaron que denotan la falta de diálogo entre las instituciones son: la determinación de los tiempos en que se realizó el periodo de prácticas y la asignación de los estudiantes.

Actividad artística: ¿Dinamizadora de la enseñanza o pérdida de tiempo?

Durante el trabajo de campo se tuvo la oportunidad de observar la práctica de tres estudiantes: Rosario, Daniel y Bernardo en el colegio concertado “Jesús el Nazareno” el cual tenía como rasgo distintivo la práctica del teatro como estrategia para la práctica de la inclusión, que a la vez era su misión como centro. El teatro no era algo aparte del currículo sino que era una actividad interdisciplinar que se empezaba a desarrollar desde el inicio del curso escolar, esta estructura demandaba la colaboración entre: administrativos, padres de familia, departamento de psicopedagogía, el maestro de música, los padres de familia, los niños e incluso los estudiantes de prácticas eran de gran ayuda.

En este caso particular identifiqué una relación entre los modelos didácticos en que los estudiantes de la UGR estaban siendo instruidos y el papel de la actividad artística, encontrando principalmente que:

-Los estudiantes tienden a asumir las mismas predisposiciones de sus tutores en relación a la actividad del teatro, determinadas a su vez por los modelos pedagógicos ejercidos. De este modo, los modelos en los que predominó el uso de la imaginación (Rosario) y la reflexión (Daniel), el teatro, fue un dinamizador de la

enseñanza mientras que en el modelo tradicional (Bernardo) era difícil armonizar la actividad pues los niños veían en el teatro un momento en el que podían hacer explotar la energía contenida.

-El teatro como estrategia de inclusión se ha convertido para la comunidad escolar en una necesidad, un imperativo en el currículo, priorizándose los resultados educativos e inclusivos del teatro más que los estándares estéticos de la actividad artística, lo cual es congruente con los planteamientos de Vigostky (1986) sobre el papel del arte en la escuela.

-Por último, se concluye que la legislación de la educación primaria en España prioriza la música y las artes plásticas en la implementación práctica del currículo, sin embargo en el caso del colegio "Jesús el Nazareno" se encontró que el teatro permite aglutinar la experiencia de las otras actividades artísticas: música, danza y plástica. Realidad que coincide con las propuestas de Barret (2008) y Bresler (2011) sobre las posibilidades y beneficios de los proyectos interdisciplinarios a través del arte.

6. 2. La asignatura de Educación Musical: prioridades y omisiones

Cada subcaso estudiado y cada clase de Educación Musical a la que se obtuvo acceso dejan ver, para sus respectivos contextos: 1) la disparidad de las prioridades musicales en la implementación práctica de los contenidos; 2) la falta de un diálogo entre profesores para tomar decisiones que ayuden a mejorar los resultados en las condiciones dadas; 3) la ausencia de diálogo también se extiende a la relación con los alumnos, pues no se explora sus expectativas, sus inquietudes, sus predisposiciones previas en la experiencia musical y su disposición hacia el empleo de la música en su futuro ejercicio docente.

A través de la descripción de los subcasos, se hace evidente tanto la libre cátedra de los profesores así como las diferentes prioridades en el desarrollo de la asignatura, siendo el empleo del canto la competencia de la cual no se prescinde en la formación de los docentes generalistas, lo que ya en la literatura se tiene afianzado como elemento básico por ser el primer instrumento musical del docente (Cuadrado & Rusinek, 2016) y el recurso más asequible para el aprendizaje musical del niño en el ámbito escolar (Jurado, 1993). Asimismo, todos los profesores pusieron énfasis en la discriminación de los parámetros sonoros y

los elementos musicales. Por el contrario, el tema sobre la investigación en educación musical es en el que más discordaron de su relevancia para fines de la asignatura, mientras que el desarrollo de los demás temas fue menos homogéneo entre los profesores.

Pero a ¿qué se debe tanta disparidad en las prioridades de los profesores, cuando se supone que *la guía docente* se debió haber elaborado en conjunto y con el consentimiento de todos? Sin duda, la estructura del prácticum II afectó el tiempo disponible de las asignaturas del segundo semestre del tercer curso, actuando como una limitante para el desarrollo de la asignatura, presionando a los profesores a tomar decisiones para dar prioridad a los contenidos más relevantes y aligerar la dinámica de trabajo; pero ante esta situación, fue notorio la falta de un diálogo formal entre los docentes para discutir y tomar decisiones académicas sobre las posibles modificaciones, como por ejemplo: la idoneidad del contenido sobre la investigación educativa musical y las dificultades que enfrentaban ante el reto del "tiempo" en la implementación.

Por ende, la elaboración de la guía docente se muestra como un trámite administrativo ante la necesidad de elaborar un documento oficial más que como un espacio o proceso para dialogar como colectivo sobre la implementación de la única asignatura de educación musical y el logro de sus competencias. Así, las prioridades de los profesores se asumen como decisiones individuales con base a la experiencia profesional personal.

En los tres grupos también se hizo notorio el énfasis en un currículo práctico y crítico, aunque hubo ausencia del diálogo y la retroalimentación, evidenciando la falta de estrategias efectivas para generar el pensamiento reflexivo del alumno. Al respecto, Hatton & Smith (1995) exponen que es necesario la creación de oportunidades que establezcan condiciones de apoyo apropiadas para promover en los estudiantes distintos tipos de reflexión, asumiendo que ésta es resultado de un proceso formativo en el que es necesario se promueva la interacción de distintos agentes a través de un diálogo reflexivo (Zeichner, 1993). Además, los procesos reflexivos permiten identificar los vínculos entre la teoría y la práctica (Schön, 1992; Rusell, 2005; Imbernón, 2007; Zabalza, 2007), a la vez que un entrenamiento en ella permite aplicar soluciones adecuadas a las problemáticas que se generan durante la praxis educativa (Perrenoud, 2004).

En el ámbito musical, Dogani (2008) encontró que el uso de la reflexión como una herramienta para enseñar a los maestros generalistas a enseñar música, fue útil para que enfrentaran sus miedos al implementar las actividades musicales, ayudándolos a incorporar la teoría. Sin embargo, en las clases observadas de la asignatura se identificó el cumplimiento estricto y unidireccional de los roles maestro-alumno. El alumno nunca experimentó en el aula el ser maestro, dar una

instrucción, dirigir una dinámica, poner a prueba una estrategia ideada por él. El futuro docente siempre fue quien cantó, imitó un sonido, imitó una secuencia rítmica, siguió una instrucción y bailó, siempre guiado por el profesor, un especialista en educación musical. Esto dio como resultado que generalmente todas las actividades se desarrollaran con éxito.

Debido a que el Prácticum I y II acontecieron previamente a la realización de esta asignatura por razones organizativas de difícil solución, se asume que el estudiante no tendrá oportunidad de probar el uso de la música durante su enseñanza, ya que en el Prácticum III se espera una práctica en función de la Mención elegida por el alumno. De este modo, todo aquél que no elija una Mención en Educación Musical no está obligado a poner en práctica competencias musicales, y en caso de que alguno tuviera el interés, no está el profesor universitario ni el colegio obligados a dar retroalimentación de la actividad o de la estrategia implementada, sino de la labor del alumno de buscar apoyo, así como en la bondad del profesor de educación musical al que se le solicite de brindar retroalimentación.

¿Preparados para usar la música en su enseñanza? Daniel, Rosario, Bernardo, María y Teo muestran que al término de la asignatura siguen teniendo preocupaciones comunes, que valoran no haber adquirido: ¿qué es lo que como maestro generalista tengo que enseñar en música?, ¿cómo utilizar la música como un recurso didáctico para enseñar otras asignaturas?, ¿qué es lo que deben enseñar en música en cada grado escolar? (planteamientos que fueron recurrentes en su discurso a través de las entrevistas). Dichas preguntas parecen desencajar al hablar de maestros generalistas, pues de acuerdo con la legislación está claro que no se espera que ellos den clases de música. Sin embargo, dichos auto-cuestionamientos muestran que los cinco estudiantes se sentían con el deber de emplear la música y aunque vivenciaron distintas prácticas musicales, terminaron desorientados en cuanto a cuándo utilizarlas, sin tener claro cuál debía ser su rol frente a su implementación en la escuela primaria.

Por su parte, los profesores de la asignatura, aunque no se sintieron satisfechos con el tiempo que tuvieron disponible para el desarrollo de los contenidos y la profundidad a la que pudieron llevar los aprendizajes, se sintieron satisfechos con haber sembrado la semilla, el interés por la educación musical. Pero ¿es suficiente con solo despertar el interés?, ¿otorga la única clase en el currículo generalista, además de recursos didácticos, los principios para utilizar la música en la escuela?

A mi modo de ver para que el tiempo sea más efectivo, habría que definir justamente la prioridades de esta única asignatura en música para el maestro generalista, en función del tiempo disponible y las imponderables para la

formación musical de los niños en Europa, en España y en Granada, ya que como muestran los resultados es un tema sin resolver en la realidad práctica de la implementación de la asignatura.

6. 3. La Mención en Educación Musical: de encuentros y desencuentros

La Mención fue un momento muy esperado por María y Teo, quiénes ante la desaparición de la Diplomatura en Educación Musical, no les quedó opción que optar por el Grado en Educación Primaria, y esperar hasta el cuarto año para finalmente tener la opción de elegir este itinerario de especialización que implicó el curso de cuatro asignaturas: Educación Vocal y Práctica Coral, Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela, Audición Musical en la Escuela y Recursos Musicales en la Escuela. Durante este acompañamiento de su travesía, encontré aspectos de encuentro y otros desencuentros que deben ser valorados para la optimización del tiempo asignado a este itinerario y sus alcances.

a) ¿Cuáles son las competencias en las que los profesores hicieron énfasis en la implementación de la asignatura a través del discurso, las actividades o incluso las llamadas de atención? Se evidenció que la memorización sobre todo en las asignaturas de Educación Vocal y Práctica Coral y Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela se solicitó con insistencia, al igual que el dominio armónico y la dirección. En el caso de Recursos Musicales en la Escuela y Audición Musical en el Aula, se hizo más énfasis en la identificación auditiva para el reconocimiento del paisaje sonoro, las cualidades del sonido, así como para la transcripción de las canciones aprendidas durante las actividades, solicitada en algunos casos a través de las guías de trabajo en los seminarios. La memorización también fue requerida pero se introdujo de un modo lúdico, al ser necesaria para el desarrollo de actividades basadas en secuencias rítmicas, cánones, melodías, etc. era parte del juego musical. En Recursos Musicales en la Escuela se hizo énfasis en la elaboración y edición de partituras, siendo que se le dedicó todo el seminario de la asignatura.

En las actividades complementarias e interdisciplinarias se fomentó la práctica de conjunto en diferentes variaciones: ensamble, coral, escenográfico, técnico, etc. Todas estas competencias se consideran pertinentes para la labor como profesor de música, pese a ello, la heterogeneidad en los conocimientos musicales que los estudiantes poseen de dichas competencias al inicio de la

Mención, así como sus experiencias musicales, son importantes para dar la dirección pertinente al currículo de cada una de las asignaturas especialmente en cuanto a “enseñar a enseñar música”. Pese a esta importancia, la UGR no permite una prueba de entrada o algún otro criterio para el ingreso a los estudios de la Mención en Educación Musical que asegure al menos, una alfabetización musical básica.

b) Los métodos activos de educación musical son los más empleados por los profesores para el desarrollo de los contenidos, siendo la asignatura de Recursos Musicales en la Escuela en la que se encontró un mayor énfasis, al ser estos métodos el principal fundamento de la dinámica de trabajo. En el resto de las asignaturas, también estuvo presente, pese a su vivenciación se identificaron discrepancias en los estudiantes de la Mención sobre el conocimiento de estos métodos, no habiendo evidencias suficientes de que los estudiantes hayan identificado que los profesores basaban sus prácticas en estos métodos y que tengan con claridad la propuesta de cada uno.

Al respecto, también se encontró coincidencias y repeticiones de estrategias basadas en uno o en varios métodos activos en las clases de la asignatura de Educación Musical, estas coincidencias se revisan en la discusión de este capítulo y se sugieren como punto de partida para reflexionar sobre la articulación de la asignatura de Educación Musical y las asignaturas de la Mención en Educación Musical, en aras de no repetir las actividades o contenidos sino en todo caso cambiar el nivel de aprendizaje o procurar la mejora competencial, determinando la articulación entre las partes y no dejándola al azar de la implementación práctica de la libre cátedra.

Por otra parte, fue revelador que los estudiantes en sus expresiones se refirieran a ellos mismos como “niños” y que incluso se expresaran de sus compañeros en los mismos términos al hablar de las actividades que se desarrollaron en el aula, en su mayoría vinculadas a actividades o procesos derivados de los métodos activos. Este es un tema que va evolucionando desde la asignatura de Educación Musical hasta la Mención en la que finalmente se discute sobre si ¿es negativo una actitud infantil en los estudiantes? Concluyendo que muchas veces cuando somos profesores de música en la escuela tenemos que actuar como un niño más y emocionarnos tanto como ellos en las actividades, y esa empatía tiene que estar siempre presente para motivar a los alumnos; pero no se puede perder de vista el propósito pedagógico de las actividades que desarrollamos y es allí cuando tenemos que reflexionar como docentes. Entonces al desarrollar una enseñanza basada en las metodologías activas musicales debemos ser conscientes del comportamiento o la conducta infantil que genera en los estudiantes, no importa la edad que tengan, y prever las estrategias necesarias para ayudar a los estudiantes a cambiar de rol y asumir el que les corresponde.

c) Los modelos pedagógicos ejercidos en la práctica por parte de los profesores permiten reflexionar sobre lo que los alumnos indirectamente a través de la observación de su desempeño están infiriendo sobre el ejercicio docente; así como, los conflictos que acontecieron a raíz de un contraste en el entendimiento del rol del alumno en la construcción de su aprendizaje como consecuencia de los modelos ejercidos, conflicto que se observó en el desarrollo de la actividad colaborativa del Concierto Didáctico entre los profesores de la Mención, cuya diferencia en el modo de concebir la responsabilidad del alumno y su rol como profesor (guía vs. apoyo) dio como resultado el acercamiento de uno (Pedraza) y el distanciamiento del otro (Arteaga), posicionamientos de rol en los que no se logró un equilibrio por la falta de diálogo de los profesores sobre cuestiones críticas que estaban aconteciendo en el desarrollo de la actividad como por ejemplo: que independientemente de los modelos pedagógicos ejercidos, era relevante llegar a acuerdos en cuanto al tipo de acompañamiento que debían brindar a los estudiantes, las responsabilidades concretas de cada uno en el proceso y los mecanismos de comunicación individual y conjunta con los alumnos (tutoría, reuniones, whatsapp, email u otros), así como en los criterios de evaluación individual como los correspondientes a una coevaluación.

d) Prioridades en las actividades complementarias e interdisciplinarias: ¿cómo encontrar un equilibrio entre los fines pedagógicos y los musicales? Dos actividades se desarrollaron en el tiempo de la Mención: la Grabación Coral y el Concierto Didáctico, la primera organizada a partir de la asignatura de Educación Vocal y Práctica Coral, y la segunda a través de la asignatura de Recursos Musicales en la Escuela en colaboración interdisciplinaria con las otras tres asignaturas restantes.

En la Grabación Coral se evidenció como principal conflicto el tema de la calidad técnica por encima de la inclusión de las personas con desventajas musicales, ya sea por esfuerzo personal, por problemas de la voz o por el devenir musical, cuyo repertorio de grabación se ceñía a composiciones corales de autores españoles, franceses o ingleses, de las cuales parecía imposible concebir que se realizase algún tipo de adaptación para responder a las características del grupo. El dilema del conflicto que se presentó en el entorno de una Mención universitaria puede inclinarse con más peso hacia la prioridad de la calidad musical, pero se reveló que la mayoría de los estudiantes asumen que esto mismo debe priorizarse en la escuela primaria, lo cual podría ser discutido a la luz de un discurso inclusivo que además ha ido cobrando mayor fuerza en el ámbito de la educación en España.

El concierto didáctico, fue una actividad más compleja en cuanto implicaba la coordinación de ambos profesores desde las cuatro asignaturas y cuyo principal resultado dependió del trabajo creativo y colaborativo de los estudiantes, por lo

cual permitió ver con claridad el aporte de cada alumno desde su devenir musical, dándole un papel no solo activo sino protagónico, que revelaba las implicaciones paradigmáticas que se ponían en juego cuando los alumnos se enfrentaban a la toma de decisiones. Desafortunadamente, por cuestiones de tiempo no fue posible abordar el tema con la complejidad que se tenía contemplada en cuanto a: el devenir de la trama de la historia, la música que se eligió por cada grupo de trabajo, la agrupación de éstos de acuerdo a los intereses musicales y el posicionamiento de los estudiantes respecto a conceptos como ruido, silencio, géneros musicales, etc.

Debido a la complejidad y a la premura del tiempo límite para el depósito del presente documento, decidí darle prioridad al que consideré el dilema principal en la implementación: la desconexión entre las partes, a razón de que tuvo distintas implicaciones en el proceso formativo, encontrándose principalmente que los modelos pedagógicos ejercidos por los profesores y su relación con la expectativa de desempeño de los estudiantes y del papel del profesor, dificultaron el diálogo entre los participantes para promover una práctica más comprensiva de los fines o propósitos de la actividad complementaria y su acompañamiento.

También se aborda que otros aspectos como la tecnología pudieron ser rescatados, por ejemplo, para la edición de partituras, el trabajo coral, así como otros recursos musicales. Así mismo, el desarrollo del Concierto Didáctico también pudo ser un punto de partida, para abordar el tema sobre cómo rescatar la música en la escuela desde proyectos interdisciplinarios como los propuestos por Bresler (1996) y Barret (2008).

6. 4. Referencias

- Barrett, J. (2008). The role of professional development in facilitating the practice of arts integration. *Arts & Education Forum* (1 de mayo). Chattanooga, Tennessee.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture (Vol. 4)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bresler, L. (2011). Integrating the arts: Educational entrepreneurship in a school Setting. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 2, 5-17.
- Bretones, A. (2013). El prácticum de magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educacion*, 24(2), 443-471.

- Collins, S. (2007). Seeing the complexity of the practicum, *Chapter Fo*, 39-49.
- Cuadrado, A. & Rusinek, G. (2016). Singing and vocal instruction in primary schools: an analysis from six case studies in Spain. *British Journal of Music Education*, 33 (1), 101-115.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. En C. A. McMurry (Eds.). *The third yearbook of the national society for the scientific study of education: Part I*. Chicago: Chicago University Press.
- Dogani, K. (2008). Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music. *Music Education Research*, 10(1), 125-139.
- Hallman, H. L. (2012). Community-based field experiences in teacher education: Possibilities for a pedagogical third space. *Teaching Education*, 23 (3), 241–263.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London/New York: Routledge.
- Jurado, J. (1993). La canción en la educación musical Primaria. *Música y Educación* 14, 27-32
- Le Cornu, R. (2010). Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 38 (3), 195–206.
- Le Cornu, R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24 , 1799–1812.
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (2016). *International handbook of teacher education*. Singapore: Springer.
- Mazoue, J. (1999) The essentials of effective online instruction. *Campus-wide information systems*, vol. 16, 3, pp. 104–110.
- Myers, C. B. (2002). Can self-study challenge the belief that telling, showing and guided practice constitute adequate teacher education? En J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study*, pp. 130–142. London: RoutledgeFalmer.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6, 199-204
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sthenhouse,
- White, S. & Forgasz, R. (2016). The practicum: The Place of Experience? En J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education*. Singapore: Springer.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 296–307.
- Zeichner, K. (1993). El docente como profesional reflexivo. En *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49

Anexos

ANEXO 1

Fuentes de información del periodo del Prácticum

Subcasos Estudiantes	Prácticum		
	Documentos revisados en todos los subcasos: Diario de campo del Prácticum I y II. Trabajo final del Prácticum I y II.		
	Observación Directa	Entrevista a cada uno de los estudiantes sobre aspectos emic y etic (Stake, 1995) del Prácticum *Con base a la observación específica de cada estudiante o en su defecto a los documento analizados.	Entrevista a cada uno de los profesores-tutores del Prácticum II sobre aspectos emic y etic (Stake, 1995). *Con base a la observación directa de las clases en el grupo asignado a cada estudiante.
Teo (estudiante con antecedentes musicales, ejecutante de instrumento de viento metal)	No se tuvo acceso	Duración: 2 horas, 18 minutos Realización: 10 de junio	No se tuvo acceso
María (estudiante con antecedentes musicales, ejecutante de instrumento de viento madera)	No se tuvo acceso	Duración: 2 horas, 33 minutos Realización: 11 de junio	No se tuvo acceso
Bernardo	10 horas (2:30 horas por 5 días)	Duración: 2 horas Realización: 12 de junio	Tutor Ramón Duración: 45 min. Realización: 19 de junio
Rosario	10 horas (2:30 horas por 5 días)	<u>Parte 1:</u> Duración: 1 hora, 20 minutos Realización: 7 de junio <u>Parte 2:</u> Duración: 2 horas Realización: 13 de junio	Tutor Ernesto Duración: 56 min. Realización: 20 de junio
Daniel	12 horas (2 horas por 2 días + 4 horas por 2 días)	Duración: 1 hora, 40 minutos. Realización: 22 de junio	Tutor Lourdes Duración: 40 min. Realización: 20 de junio

ANEXO 2

Fuentes de información de las asignaturas del segundo semestre del tercer curso

Subcasos Estudiantes	Asignaturas y seminarios del segundo semestre del tercer curso				
	Documentos revisados: guías docentes, exámenes, material de trabajo y trabajos finales de cada asignatura.				
	Observación Directa			Entrevista a cada uno de los estudiantes sobre aspectos emic y etic (Stake, 1995) de las asignaturas. *Con base a la observación específica de cada estudiante.	Entrevista a cada uno de los profesores sobre aspectos emic y etic (Stake, 1995) de las asignaturas. *Con base a la observación directa de las clases.
Teo (estudiante con antecedentes musicales, ejecutante de instrumento de viento metal)	Diseño y desarrollo del currículum de Matemáticas en Educación Primaria 50 horas	Ciencias experimentales 44 horas	Educación Musical 37 horas	Duración: 1 hora, 15 min. Realización: 25 de junio de 2013	Almajano Duración: 1 hora Realización: 24 de junio de 2013
María (estudiante con antecedentes musicales, ejecutante de instrumento de viento madera)				Duración: 1 hora, 50 min. Realización: 27 de junio de 2013	
Bernardo				Duración: 2 horas, 10 min. Realización: 28 de junio de 2013	
Rosario				Duración: 1 hora, 35 min. Realización: 28 de junio de 2013	
					Cáceres Duración: 1 hora Realización: 24 de junio de 2013
					Rosales Duración: 1 hora Realización: 2 de julio de 2013
					Higuera Duración: 40 min. Realización: 20 de

					septiembre de 2013
Daniel				Duración: 1 hora, 30 min. Realización: 27 de junio de 2013	Vidal Duración: 55 min. Realización: 25 de junio de 2013
					Urbina Duración: 45 min. Realización: 20 de septiembre de 2013
					Ojeda Duración: 45 min. Realización: 2 de julio de 2013

ANEXO 3

Fuentes de información de la asignatura Educación Musical del segundo semestre del tercer curso.

Subcasos Estudiantes	Asignaturas y seminarios del segundo semestre del tercer curso		
	Documentos revisados: guías docentes, exámenes, material de trabajo, partituras y trabajos finales de la asignatura.		
	Observación directa 37 horas	Entrevista a cada uno de los estudiantes sobre aspectos emic y etic (Stake, 1995) de las asignaturas. *Con base a la observación específica de cada estudiante.	Entrevista a cada uno de los profesores sobre aspectos emic y etic (Stake, 1995) de las asignaturas. *Con base a la observación directa de las clases.
Teo (estudiante con antecedentes musicales, ejecutante de instrumento de viento metal)	Clase del profesor Almajano 19 horas	Duración: 1 hora, 15 min. Realización: 25 de junio de 2013	Almajano Duración: 1 hora Realización: 24 de junio de 2013
María (estudiante con antecedentes musicales, ejecutante de instrumento de viento madera)		Duración: 1 hora, 50 min. Realización: 27 de junio de 2013	
Bernardo		Duración: 2 horas, 10 min. Realización: 28 de junio de 2013	
Rosario	Clase del profesor Cáceres 10 horas	Duración: 1 hora, 35 min. Realización: 28 de junio de 2013	Cáceres Duración: 1 hora Realización: 24 de junio de 2013
Daniel	Clase del profesor Vidal 8 horas	Duración: 1 hora, 30 min. Realización: 27 de junio de 2013	Vidal Duración: 55 min. Realización: 25 de junio de 2013

ANEXO 4

Fuentes de información de la Mención en Educación Musical

Subcasos Estudiantes	Asignaturas y seminarios del segundo semestre del tercer curso					
	Documentos revisados: guías docentes, exámenes, material de trabajo, partituras y trabajos finales de la asignatura.					
	Observación directa 142 horas				Entrevista a cada uno de los estudiantes sobre aspectos emic y etic (Stake, 1995) de las asignaturas. *Con base a la observación específica de cada estudiante.	Entrevista a cada uno de los profesores sobre aspectos emic y etic (Stake, 1995) de las asignaturas. *Con base a la observación directa de las clases.
Teo	Educación Vocal y Práctica Coral 35 horas	Práctica con Instrumentos Musicales en la Escuela 35 horas	Recursos Musicales en la Escuela 35 horas	Audición Musical en la Escuela 37 horas	Duración: 2 horas Realización: 20 de febrero de 2014	Arteaga Duración: 1 hora, 50 minutos Realización : 13 de marzo de 2014 Pedraza Duración: 2 horas, 10 minutos Realización : 11 de marzo de 2014
María					Primera parte Duración: 2 horas, 30 min. Realización: 13 de febrero de 2014 <u>Segunda parte:</u> Duración: 35 min. Realización: 25 de febrero de 2014	
Informantes claves					Duración: 1 hora Realización: 20 de febrero de 2014	
Carlota					Duración: 1 hora, 20 min. Realización: 21 de febrero de 2014	
Mario					Duración: 1 hora, 22 min. Realización: 24 de febrero de 2014	
Frank					Duración: 1 hora, 30 min. Realización: 21 de febrero de 2014	
Renata					Duración: 1 hora, 30 min. Realización: 21 de febrero de 2014	

ANEXO 5

Contenidos desarrollados y omitidos por los profesores en la implementación práctica de la asignatura Educación Musical			
Temario teórico	Cáceres	Vidal	Almajano
Tema 1: La música como lenguaje.		*	
La percepción y la expresión musical. Características del sonido. Elementos del lenguaje musical.		* *	
Tema 2: Fundamentos psicopedagógicos de la Educación Musical.	*	*	
Valor formativo de la Educación Musical.	*	*	
Desarrollo evolutivo de las habilidades musicales en Educación Primaria.		*	
Tema 3: La música en el currículum de Educación Primaria.			
Marco legislativo.			
Estructura del currículum: competencias, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, evaluación, atención a la diversidad. Aproximación interdisciplinar a la planificación en Educación Musical.			
Tema 4: La investigación en Educación Musical. Relación entre teoría y práctica docentes.			*
La evaluación como proceso de investigación en el aula.			
El docente como investigador. Estrategias de evaluación e investigación en el aula de Educación Musical.			*
Tema 5: Educación Musical: escuela, cultura y sociedad.	*		
Concepción social de la Educación Musical.	*		
Música y medios de comunicación.	*		
Música y Tecnologías de la Información y la Comunicación.			
Tema 6: Improvisación y creatividad.		*	
Nociones básicas sobre la improvisación y la creatividad en Educación musical, como recurso para la Educación Primaria.		*	

No se registró su desarrollo

Coincidencias en todos los casos

Tema controversial entre los profesores

*Con base en la observación.

La información se trianguló con las entrevistas de profesores y alumnos y el material referencial proporcionado por los profesores.

Contenidos desarrollados y omitidos por los profesores en la implementación práctica de la asignatura Educación Musical			
Temario práctico	Cáceres	Vidal	Almajano
Tema 1: La percepción auditiva.	*	*	*
Discriminación de parámetros sonoros y elementos musicales.	*	*	*
Audición y análisis de obras musicales.			*
Representación gráfica de la música: musicogramas y partituras analógicas.			*
Introducción a la lectoescritura.			
Selección de actividades y recursos para la audición musical activa.		*	
Tema 2: Educación rítmica y movimiento.		*	*
Ejercicios para el desarrollo del sentido rítmico a través del movimiento en el espacio, el cuerpo y el ritmo.		*	*
La danza en la escuela: Coreografías básicas.			*
Selección de actividades y recursos para la educación rítmica y el movimiento.			*
Tema 3: Educación vocal y canto.	*	*	*
Desarrollo de la voz como instrumento de expresión musical.	*		*
La canción como elemento expresivo.	*	*	*
Selección de actividades y recursos para la educación vocal.	*		
Tema 4: Expresión instrumental.		*	*
Los instrumentos en Educación Primaria: el cuerpo como instrumento sonoro, objetos sonoros e instrumentos de construcción propia, instrumentos escolares.		*	*
Metodología de la expresión instrumental.		*	
Selección de actividades y recursos para la expresión instrumental.			
Tema 5: Intervención didáctica en el aula.			
Diseño de actividades musicales en el aula de Educación Primaria.			
Elaboración de recursos interdisciplinares y de atención a la diversidad desde la Educación Musical.			
Tema 6: Creación e improvisación.		*	
Diseño de canciones, instrumentaciones, coreografías como recurso para la Educación Primaria.		*	

No se registró su desarrollo
Coincidencias en todos los casos
Tema controversial entre los profesores

*Con base en la observación.
La información se trianguló con las entrevistas de profesores y alumnos y el material referencial proporcionado por los profesores.