



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN MÚSICA**

**FACULTAD DE MÚSICA**

**CENTRO DE CIENCIAS APLICADAS Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS**

**CAMPO DE CONOCIMIENTO: EDUCACIÓN MUSICAL**

**DE LA LECTOESCRITURA A LA MUSICALIZACIÓN ACTIVA. UNA  
PROPUESTA CURRICULAR DESDE LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA  
DOCENTE**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTORA EN MÚSICA**

**PRESENTA**

**ALMA ERÉNDIRA OCHOA COLUNGA**

**TUTORA PRINCIPAL**

**DRA. ANDREA GIRÁLDEZ HAYES**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**

**DRA. VICTORIA YOLANDA VILLASEÑOR LÓPEZ**

**DR. GABRIEL PLIEGO CARRASCO**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., ABRIL DE 2022**

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, por las fuerzas en medio de los momentos más difíciles, por el sostén, la guía y por la increíble oportunidad de vivir.  
«Para Dios todo es posible», Mateo 19:26.

A papá, por darme tesoros impensables. Porque tu abrazo y tus oraciones siempre me cobijaron y me mostraron que tomados de la mano de Dios todo es posible. Te extraño cada día, pero sé que un día nos veremos en el cielo.

A mamá, por todo y, por tanto. Por ser ejemplo de coraje, tenacidad y valentía. Por tu intuición de iniciarme en el arte y por impulsarme a alcanzar mis metas. Y por mostrarme cada día el amor de Dios reflejado en ti.

A mis hermanos, por cada oración, plática, café y los múltiples abrazos. Cada uno de ustedes me enseña a valorar la vida y a disfrutar de las cosas simples, e igual ustedes son el reflejo del amor de Dios.

A mis sobrinos, por ser la alegría de mi vida y mis primeros conejillos de indias.  
¡Los amo familia!

A mis amigos, sin los cuales no tendría sentido trabajar en los procesos educativos.

A mis profesores, guías, sin saberlo, desde el inicio de mi formación. Cada uno de ellos ha tenido un lugar importante en mi historia, y sus enseñanzas han dejado una profunda huella en mí.

A mis alumnos, por la oportunidad de verme reflejada en el espejo y enseñarme que siempre puedo mejorar mi profesión. Ustedes me muestran lo gratificante de ser maestro.

A mis sinodales, por sus acertados comentarios e instrucción cuidadosa en la realización de este trabajo, sin lugar a dudas su acompañamiento ha sido invaluable.

A todos, simplemente gracias.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>2</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>3</b>
<b>ÍNDICE DE CUADROS.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>8</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>14</b>
<b>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>24</b>
<b>OBJETIVOS GENERALES .....</b>	<b>24</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</b>	<b>25</b>
<b>JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>25</b>
<b>SUPUESTOS .....</b>	<b>31</b>
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>31</b>
<b>ESTRUCTURA DE LA TESIS.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 1 DEFINIENDO LA O LAS PRÁCTICAS.....</b>	<b>38</b>
1.1. Obertura a la práctica (praxis) del maestro .....	38
1.2. Una breve radiografía educativa .....	39
1.3. Para aclarar el terreno de la praxis .....	56
1.3.1. <i>La práctica educativa: un marco hacia la práctica docente</i> .....	60
1.3.2. <i>Para comprender la práctica docente</i> .....	69
1.3.3. <i>La práctica educativa y docente: sus funciones y momentos</i> .....	77
1.4. La interactividad y el triángulo interactivo .....	84
<b>CAPÍTULO 2 ELEMENTOS QUE ESTRUCTURAN LA PRAXIS .....</b>	<b>89</b>
2.1. La didáctica: un eje transversal de la práctica docente .....	89
2.2. Las miradas del constructivismo hacia la práctica docente .....	93
2.3. Las teorías implícitas y la práctica docente.....	107
2.4. La práctica reflexiva .....	111
2.5. Buenas prácticas: ¿a qué se refieren?.....	121
<b>CAPÍTULO 3 LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA PRÁCTICA DOCENTE .....</b>	<b>130</b>
3.1. Algunas consideraciones en torno a la educación musical .....	132
3.2 Repercusiones de los movimientos de educación musical y las prácticas actuales.....	143
3.3. La escuela especializada y la formación musical inicial.....	147
3.4. La construcción del aprendizaje musical.....	154
3.5. La iniciación musical: una línea educativa a comprender en la enseñanza .....	159
3.6. Educación musical y buenas prácticas .....	165
<b>CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>174</b>

4.1. La investigación cualitativa: un camino posible para comprender la práctica.....	174
4.2. El estudio de caso de la práctica docente en el Ciclo de Iniciación Musical (CIM) .....	179
4.3. La descripción del entorno a investigar: el Ciclo de Iniciación Musical, su contexto en la Facultad de Música de la UNAM.....	184
4.4. Caracterización de la clase de Iniciación Musical.....	197
4.5. Sujetos de estudio: dos grupos, dos profesoras, dos prácticas .....	201
4.6. La articulación de las clases: la organización del CIM .....	203
<b>CAPÍTULO 5 HACIA UNA REVISIÓN ANALÍTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA INICIACIÓN MUSICAL .....</b>	<b>208</b>
5.1. Construcción de los ejes de análisis .....	208
5.1.1. La Iniciación Musical en la FaM .....	210
5.2. Las teorías implícitas alrededor de la Iniciación Musical .....	212
5.3. Correlación entre la clase de Iniciación y la práctica docente: los asuntos del <i>antes, durante y después</i> .....	222
5.4. Conexión de contenidos: ¿dónde queda la música? .....	235
5.5. Relación con los alumnos: ¿cómo aprendemos? .....	246
5.6. «Improvisación»: ¿resoluciones inmediatas? .....	257
5.7. El asunto de la evaluación y la práctica docente .....	268
5.8. Las teorías implícitas y la praxis .....	283
5.9. Reflexionar sobre la práctica en la enseñanza musical .....	288
5.10. La necesidad de replantear la función docente y las prácticas en la educación musical inicial .....	291
<b>CAPÍTULO 6 PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>298</b>
6.1. Las propuestas de intervención educativa: un primer acercamiento a la construcción de una práctica docente reflexiva al interior del CIM.....	298
6.2. La generación de las propuestas de intervención.....	302
6.2.1. Fase I. Proyecto Piloto de Piano .....	302
6.2.2. Fase II. Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento .....	304
6.3. La construcción de una metodología para la propuesta de intervención educativa desde la investigación-acción.....	305
6.4. Diseño de la propuesta .....	313
6.4.1. Construcción del modelo de intervención.....	316
6.5. Estructura del modelo de intervención.....	320
6.5.1. Propuesta programática .....	323
6.5.1.1 Iniciación Musical I-I.....	323
6.5.1.2 Iniciación Musical I-II.....	327
6.5.1.3 Iniciación Musical II-I.....	332
6.5.1.4 Iniciación Musical II-II.....	337
6.6. Sujetos de la primera intervención .....	340
6.7. Sujetos de la segunda intervención .....	343

6.8. Breve análisis de las propuestas de intervención .....	347
6.9. La necesidad de plantear un currículum acorde a la enseñanza musical infantil .....	349
6.10. La mediación educativa: el maestro como principal promotor de la zona de desarrollo próximo y del aprendizaje significativo.....	351
6.11. La colaboración entre profesores: una necesidad para integrarse a una mejor calidad educativa..	355
6.12. Los resultados obtenidos durante la primera fase con el Proyecto Piloto de Piano y la segunda fase con el Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento .....	358
<b>REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>366</b>
<b>REFERENCIAS CITADAS .....</b>	<b>372</b>

## ÍNDICE DE CUADROS

<i>Cuadro 1. Concepciones de la práctica docente</i>	72
<i>Cuadro 2. Práctica educativa y práctica docente, posibles semejanzas</i>	78
<i>Cuadro 3. Triángulo interactivo basado en el modelo de Coll</i>	83
<i>Cuadro 4. Aspectos más importantes con relación al CIM</i>	181
<i>Cuadro 5. Las acciones más importantes de esta gestión</i>	182
<i>Cuadro 6. Los aspectos importantes de la gestión de Estrada en el CIM</i>	184
<i>Cuadro 7. Los aspectos de trabajo relacionados con este centro educativo</i>	185
<i>Cuadro 8. Aspectos de su trabajo con el CIM</i>	187
<i>Cuadro 9. Acciones hasta ahora</i>	188
<i>Cuadro 10. Mapa curricular del CIM</i>	192
<i>Cuadro 11. Orden de las clases</i>	200
<i>Cuadro 12. Profesora 1 sobre las implicaciones de la materia de Iniciación Musical</i>	209
<i>Cuadro 13. Profesora 2 sobre las implicaciones de la materia de Iniciación Musical</i>	210
<i>Cuadro 14. Aspecto que señala la profesora 2</i>	211
<i>Cuadro 15. Profesora 2 sobre el trabajo en la asignatura de Iniciación Musical</i>	212
<i>Cuadro 16. Expectativas de la Profesora 1 sobre el trabajo con el grupo</i>	213
<i>Cuadro 17. Profesora 2 responde</i>	214
<i>Cuadro 18. Escena 1- Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm</i>	217
<i>Cuadro 19. Escena 2 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am</i>	219
<i>Cuadro 20. Escena 3 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am</i>	222
<i>Cuadro 21. Escena 4 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am</i>	224
<i>Cuadro 22. Escena 5- Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am</i>	226
<i>Cuadro 23. Escena 1 - Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm</i>	232
<i>Cuadro 24. Escena 2 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am</i>	234
<i>Cuadro 25. Escena 3 - Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm</i>	238
<i>Cuadro 26. Escena 1 - Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm</i>	242
<i>Cuadro 27. Escena 2 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am</i>	244
<i>Cuadro 28. Escena 3 - Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm</i>	248
<i>Cuadro 29. Escena 1 – Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm</i>	254

<i>Cuadro 30. Escena 2 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am</i>	257
<i>Cuadro 31. Escena 3 - Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm</i>	260
<i>Cuadro 32. Escena 1 - Profesora 2, primera parte del examen</i>	266
<i>Cuadro 33. Escena 2 - Profesora 2, segunda parte del examen</i>	269
<i>Cuadro 34. Escena 3 - Profesora 2, tercera parte del examen</i>	271
<i>Cuadro 35. Escena 4 - Profesora 2, cuarta parte del examen</i>	274
<i>Cuadro 36. La Profesora 2 respecto a cómo es el maestro de música del CIM</i>	279
<i>Cuadro 37. Respuesta a ¿cuál sería el valor del profesor de iniciación?</i>	280
<i>Cuadro 38. Fragmento de entrevista con la Profesora 2</i>	284
<i>Cuadro 39. Factores para cubrir la programación de cuatro semestres de trabajo en la asignatura de Iniciación Musical</i>	314
<i>Cuadro 40. Iniciación Musical I - Semestre I</i>	317
<i>Cuadro 41. Iniciación Musical I - Semestre 2</i>	321
<i>Cuadro 42. Iniciación Musical II - Semestre 3</i>	326
<i>Cuadro 43. Iniciación Musical II - Semestre 4</i>	331
<i>Cuadro 44. Alumnos entrantes al proyecto piloto en 2° de primaria (semestre 2015-II)</i>	335
<i>Cuadro 45. Alumnos entrantes al proyecto piloto en 3° de primaria (semestre 2015-II)</i>	336
<i>Cuadro 46. Grupo A</i>	338
<i>Cuadro 47. Grupo B</i>	338
<i>Cuadro 48. Grupo final</i>	340

## INTRODUCCIÓN

El siglo XXI inauguró una nueva era de transformaciones en diversas áreas, constituyendo una enorme aldea digital que cada vez adapta y adecua medios para vivir y evolucionar, lo cual ha conformado diversos bloques políticos, gubernamentales, culturales y sociales que de alguna manera tratan de responder a las persistentes demandas del medio, así que continuamente se desarrollan tecnologías alternas que permitan avanzar y modernizar nuestro circundante espacio de vida, y, al mismo tiempo, se proponen alternativas que subsanen las múltiples demandas, preferencias y gustos de un mundo globalizado en materia de medio ambiente, convivencia, salud, alimentación y por supuesto la educación.

De manera que frente las continuas exigencias sociales por avanzar y modernizarse, diversas áreas buscan crear, innovar y descubrir productos, servicios, aparatos o medios que puedan resarcir en lo posible las continuas necesidades económicas, de trabajo, de salud, de interacciones sociales, entre muchas otras cosas. Atender estas demandas abrió caminos para expandir las fronteras del conocimiento y se dio paso a nuevas disciplinas como: la robótica, las telecomunicaciones, la inteligencia artificial o la neurociencia, ésta última, ha causado un gran revuelo en el terreno educativo, pues muestra de manera más cercana las complejas conexiones del cerebro en el aprendizaje y cómo el contexto en el que se vive repercuten decisivamente en la aprehensión de los saberes, dando paso a las diversas maneras de aprehender cuestión fundamental para la educación y el desarrollo humano en nuestro tiempo.

Lamentablemente, no todos los países han podido avanzar en este terreno de la misma manera ni con las mismas oportunidades, ya que este mundo globalizado también ha tenido repercusiones negativas como: la creciente pobreza, marginación, violencia, así como el surgimiento de nuevas enfermedades o la explotación de recursos naturales no renovables, a estos problemas se suman las grandes dificultades educativas, ya que, a pesar de los esfuerzos e intenciones por transformar, mejorar y acoplar los sistemas educativos a los continuos cambios y descubrimientos, la educación permanece como un escenario inalterable e inamovible frente a las continuas transiciones del mundo que le rodea, agudizando así las diferencias entre países desarrollados y los que se encuentran en vías de desarrollo.

Lo anterior se observa de manera clara cuando las nuevas generaciones acceden a un sistema educativo insuficiente no sólo en la atención, la eficacia o la motivación, sino también en cuanto a la utilidad del propio proceso formativo, pues cada vez es más frecuente que al intentar resolver problemas de la vida cotidiana, esto no es posible, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) que se imparte en las escuelas continúa basado en estrategias de mecanización y memorización, perpetuando una formación tradicional que mina la motivación de los estudiantes y empobrece la significación del aprendizaje y la creatividad, de manera que resulta difícil poder resolver situaciones comunes.

Lo anterior muestra el desafío que los sistemas educativos deben enfrentar, lo cual se advierte en los documentos e informes elaborados por organismos superiores o grupos de investigación, entre estos se encuentran los informes de Delors (1996), el del Foro Mundial sobre la Educación en Incheon, Corea (2015), el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos GRALE 4 (2019), el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2020), estas investigaciones ofrecen un muestreo de las diversas problemáticas, inercias, vacíos y lagunas de las cuales adolecen diversos sistemas de enseñanza, aunque también muestran varias de las acciones que los países pueden realizar para mejorar su calidad educativa, con la premisa de que todos los individuos tengan acceso a una educación de calidad.

Sin embargo, a pesar de las recomendaciones hechas por estas asociaciones y por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), aún no ha sido posible encontrar cambios significativos en la educación, en países como el nuestro. al respecto, Mercado y Rockwell especifican que en el trabajo educativo existe una enorme brecha entre lo que se enseña y aprende en el salón de clases y lo que es posible de hacer en la vida cotidiana; es decir, si bien se imparten diversos saberes y se cuenta con una gran cantidad de información, lo cierto es que cuando debe aplicarse el saber para resolver un problema, este no resulta funcional, ocasionando un fenómeno que Carretero (2011) denomina como fracaso escolar.

Si bien más adelante hablaremos de manera específica sobre el fracaso escolar, es posible puntualizar que Carretero (2011) se refiere a éste como los vacíos existentes entre lo

que los alumnos quieren y pueden aprender, frente a lo que la institución escolar les impone. Se observa así la lucha entre la memorización de una retahíla de conceptos o la revisión de una serie de contenidos desarticulados y descontextualizados, escribiendo múltiples páginas y realizando evaluaciones sobrecargadas, además de someterse a horarios exigentes; todo lo cual suscita una situación conflictiva en relación de poder resolver y elevar la calidad de vida, generando una disyuntiva entre lo que el alumno necesita saber y lo que la escuela realmente le brinda.

Para hacer frente al fracaso escolar la escuela se ha lanzado en una serie de constantes reformas educativas, que, si bien intentan mejorar sus sistemas educativos, «aún no ha sido posible que la educación responda a las demandas del medio, pues la falta de motivación, estimulación e interés por aprender genera diversas lagunas» (Carretero, 2011, p.19). Por consiguiente, las instituciones educativas siguen atravesando dificultades como la falta de interconexión de saberes, la progresiva ola de desmotivación escolar, así como un creciente analfabetismo funcional, donde el abandono escolar, la apatía, la indiferencia o la desigualdad educativa son derroteros. (Carretero, 2011; Delors, 1996; Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009; Marchesi, 2009 y 2010; Morin, 1999; Pozo *et. al.*, 2006).

Autores como Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009) señalan que «los sistemas educativos de la modernidad [han] puesto en entredicho sus fundamentos pedagógicos y filosóficos, frente a la crisis de la escuela como institución de formación para la vida, y ante los signos de deterioro de la vida urbana» (p.10). Esto ha llevado a una búsqueda de mecanismos capaces de resolver tales dificultades, emprendiendo acciones que subsanen las consecuencias siempre negativas del fracaso y el rezago escolar.

En respuesta a tal problemática, investigadores como Coll (2008), Pozo *et. al.* (2006) o Robinson (2015) entre otros, proponen realizar cambios sustanciales en el sistema educativo partiendo del estudio de cómo es que la escuela nos ha formado hasta ahora, cuál ha sido su historia y su posicionamiento frente al aprendizaje. Este rastreo en la tradición educativa hace visible un panorama que abarca desde el surgimiento y anquilosamiento del sistema educativo, hasta el análisis de los elementos que han provocado el rezago escolar; examinar en estos factores nos ayuda a comprender la situación actual de la educación y, con

ello, dar pasos hacia una auténtica construcción del conocimiento que transforme las maneras de aprehender y emplear el conocimiento.

Para Robinson (2015) es importante entender el funcionamiento de la escuela para poder hacer cambios posteriores, pues señala que esta fue un modelo surgido a partir de la Revolución Industrial, que concentró la enseñanza en procesos mecánicos y memorísticos, los cuales respondieron a necesidades de aquella época, pero dejó en un segundo plano la inclusión de la formación humanística y los procesos creativos. Reproducir este sistema educativo ha tenido como consecuencia que el estudiante mantenga un papel pasivo frente al aprendizaje, ya que sólo recibe cierta instrucción sin que se le brinde la oportunidad de indagar, descubrir, preguntar, analizar o reflexionar, lo cual incide también en el papel del maestro como un mero ejecutor del currículo, sin posibilidad de interactuar activamente en el proceso educativo.

Este sistema desde su creación, no ha sufrido fuertes modificaciones respecto a las habilidades que propone, pues el eje central de la educación, hoy en día, conserva las mismas bases del diseño curricular de los sistemas educativos del pasado,<sup>1</sup> lo que, sin duda, complica la interacción entre viejos y nuevos saberes. La conversión de una sociedad industrial a una “sociedad del conocimiento” (como ahora se nos conoce) requiere una transformación en los procesos de enseñanza con miras a optimizar los aprendizajes pues, a pesar de sus dificultades, la escuela sigue siendo la mejor alternativa para restablecer las condiciones de vida, ya que, de acuerdo con Delors (1996), constituye: «un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social» (p.3).

Lo anterior denota que, si se quieren hacer cambios educativos, éstos deben surgir de los intereses escolares, los cuales han sido dejados de lado, por lo que es importante insistir en que no puede realizarse ninguna innovación si esta no implica enérgicamente a la escuela, entidad fundamental en la transformación y adecuación de las prácticas educativas para hacer frente a nuestra realidad.

---

<sup>1</sup> El diseño curricular es el establecimiento de los objetivos generales; mientras que los objetivos de aprendizaje son lo que se espera que logren los estudiantes, y contempla, por lo tanto, los objetivos de aprendizaje transversales para cada ciclo (Consejo Nacional de Educación [CNED], s.f. Consultado el 22 de septiembre de 2021. Recuperado en: <https://www.cned.cl/marco-curricular-y-bases-curriculares>).

Al respecto, Mercado y Rockwell (1988) mencionan que es posible establecer una relación equilibrada entre el cómo se enseña y el cómo se aprende, si se considera integrar los intereses, motivaciones y requerimientos reales del estudiante en los currículos, así como permitir que el maestro se involucre de manera activa en la enseñanza; por lo que debe de posicionarse como un profesional que comprende la dimensión y las repercusiones de la formación en el desarrollo integral del alumno y deje de ser un mero ejecutor del currículum.

Lo anterior coloca al maestro como actor clave en el proceso educativo,<sup>2</sup> pues de su actuación depende en gran medida la apropiación de saberes puesto que puede «despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente» (Delors, 1996, p.157). Por lo que el observar, analizar y reflexionar sobre su práctica es de vital relevancia en la creación de las condiciones óptimas para la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje, originado con ello cambios sustanciales en la educación.

Para Delors (1996), el maestro puede fungir como un intérprete en el cambio de las maneras de *enseñar* y, por lo tanto, en las formas de *aprender*. Bajo esa premisa, el reto de la labor educativa radica en conocer, desarrollar y fortalecer las habilidades, saberes y competencias fundamentales en su ejercicio docente, para formar al estudiante adecuadamente, dándole las herramientas necesarias para que interactúe con el mundo que le rodea de manera competente. Tenemos entonces que «La intervención es un aspecto importante del aprendizaje producido por la instrucción, y el objetivo de la investigación psicológica sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula es comprender la naturaleza y adecuación psicológica de esta intervención» (Shuell citado en Coll, Palacios, y Marchesi, 2008, p.358).

Desde esta perspectiva, el maestro debe ser un mediador,<sup>3</sup> lo cual no es nada sencillo si se considera que su labor se ha centrado en la «toma decisiones, emite juicios, tiene

---

<sup>2</sup> Para este trabajo se tomarán las concepciones de maestro, profesor o docente como sinónimos, pues son los mismos actores de la formación.

<sup>3</sup> Suárez 2005 (citado en Parra 2008) describe el término mediador como las acciones que el maestro establece en el aula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales son conocidas como mediación pedagógica, de manera que el profesor se constituye como: «fomentador de análisis, inductor de cambio, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, que plantee soluciones y alternativas a problemas, además de ser promotor y dinamizador de cultura frente a un

creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional» (Pozo, 1996, p.44), cambiar esta perspectiva, implica reconocer que es posible desarrollar una práctica distinta que abre nuevas rutas a la enseñanza. El papel del profesor es vital para la estructuración del aprendizaje, así lo manifiesta la UNESCO en el informe de J. Delors (1996): «la importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, [favorece] el entendimiento mutuo y la tolerancia, [lo cual] nunca ha sido tan evidente [y necesario] como hoy» (p.157).

Tomando en cuenta estos elementos se plantea una investigación que describe y analiza la praxis de dos profesoras que imparten la asignatura de Iniciación Musical, lo cual implicó hacer un estudio de caso en el cuarto año del Ciclo de Iniciación Musical Infantil (CIM), adscrito a la Facultad de Música (FaM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Pues esto permitió observar de cerca el trabajo docente de dicha área con el objetivo de obtener una panorámica más clara sobre la práctica docente en la enseñanza musical infantil.

Realizar este trabajo dio paso a un posterior periodo de la investigación, donde fue posible poner en práctica una intervención educativa dividida en dos fases:

- a) La primera con el nombre de Proyecto Piloto de Piano (PPP), en el que se conformó un equipo de trabajo integrado por dos profesoras de piano y la autora de la presente investigación, y cuya duración fue de dos años.
- b) La segunda, fue el Proyecto de Iniciación Temprana a Instrumento (PITI), el cual por demandas de la institución se extendió a otros instrumentos, por lo que se sumaron una profesora de percusiones y una profesora de violín. Esta segunda fase pudo integrar y fortalecer diversos puntos de análisis y reflexión sobre la práctica docente y la práctica educativa en la enseñanza musical infantil, cabe decir que su duración también fue de dos años.

---

grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico» (p.119).

Ambas propuestas unieron las materias de Iniciación Musical e Instrumento con alumnos pequeños pues se buscó que el niño pudiera acercarse al trabajo instrumental desde los 6 años, para aprovechar de mejor manera las diversas áreas del desarrollo musical.

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Hemos mencionado que el camino hacia la llamada sociedad del conocimiento conlleva realizar múltiples y rápidos cambios en materia educativa. Dichos ajustes han sido complejos para los países en vías de desarrollo, quienes tienen carencias en cuanto al alcance de estas transformaciones, pues son comunidades que enfrentan problemas como la pobreza, la desigualdad, el analfabetismo o la violencia, a la vez que intentan seguir la carrera educativa del resto del mundo. No cabe duda que la educación es un factor indispensable para enfrentar esta realidad, la escuela es la vía más eficiente en la búsqueda de la igualdad, la inclusión o la mejora en la calidad de vida de los pueblos e individuos.

No obstante, el desafío educativo no sólo comprende la urgente modificación de los modelos de enseñanza, basados en su mayoría en la formación tradicional, sino la disposición hacia la apertura y flexibilización por parte de todos los integrantes de dicho esquema. Al respecto, diversos investigadores, como Díaz Barriga (2010), Mercado y Rockwell (1988), Pozo *et. al.* (2006), o Robinson (2015), señalan que para llevar a cabo el cambio en el sistema educativo mexicano es necesario tomar en cuenta al profesorado, ya que es este el que interviene de manera sustancial en los diversos procesos de E-A:

El aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes no solo para que aborden el porvenir con confianza sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable. La educación debe tratar de hacer frente desde la enseñanza primaria y secundaria a estos nuevos retos: contribuir al desarrollo, ayudar a cada individuo a comprender y dominar en cierta medida el fenómeno de la globalización y favorecer la cohesión social. Los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes. (Delors, 1996, p.157)

La declaración de Incheon, realizada en mayo de 2015, convocó a diversos países para establecer acciones que puedan converger en una mejora del sistema educativo para el año 2030. Asimismo, en la elaboración de este documento participaron otros organismos internacionales como la UNESCO, la UNICEF, el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la dependencia de la Organización de las Naciones Unidas dedicada a promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (ONU Mujeres) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), los cuales desde un frente en común abogaron por una mejora de la calidad educativa.

De este modo, se definió una agenda en la que se contempla afrontar y atender las dificultades, necesidades y desafíos presentes en el mundo educativo actual. Además, en su apartado «*Hacia 2030: una nueva visión de la educación*» se hace énfasis en factores como el sentido social de la educación, el impacto de los medios de comunicación y los avances tecnológicos; por otro lado, se impulsa el pluralismo cultural, la integración e inclusión educativa, los recursos, materiales e insumos necesarios para el proceso educativo, entre otros aspectos sustanciales para impartir una enseñanza de calidad.

Por tales circunstancias, el maestro no puede ser un simple ejecutor del currículo, sino que es necesario considerarlo como una pieza clave para elevar la calidad educativa, ya que es quien tiene acceso al trabajo en el aula, quien está frente al alumnado y ordena y dirige el proceso de E-A. Entonces, es necesario promover su participación activa e integral en la generación de estrategias y de acciones adecuadas a los saberes, a las condiciones y las necesidades del entorno. Debe ser capaz también de reconocer tanto áreas de oportunidad, como las necesidades específicas de los alumnos. Sobre esto, la agenda de Incheon (2015) propone apuntalar y fortalecer consistentemente la labor del profesorado, por lo que especifica:

Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz. (p.2)

Ello supone modificar el rol del maestro en la escuela, y proponer las diversas estrategias y acciones que enriquezcan su formación, a la vez que fortalezcan sus competencias y habilidades, las cuales deben dirigirse hacia el mejoramiento del proceso educativo; en otras palabras, debe desempeñarse como un operador de un currículum que comprende y se adecua a las distintas realidades y necesidades educativas (Alsina *et. al.*, 1999). De este modo, las instituciones educativas deberían participar en la formación de un profesional que cumpla su praxis con un rol más activo, participativo y flexible, para acercarse de manera sólida a los diferentes procesos de innovación en la enseñanza.<sup>4</sup>

Dirigir la acción docente en esta dirección podría producir acciones que reduzcan la brecha del rezago educativo –parte nodal de la crisis escolar–, la cual evidencia la desigualdad, la exclusión, la descontextualización de saberes, la deserción escolar,<sup>5</sup> entre otros múltiples aspectos. Ya que enriquecer el aprendizaje no es una tarea sencilla, esto debería llevarnos a plantear soluciones en diversas líneas educativas tales como el trabajo artístico, pues, con seguridad, la crisis que enfrenta el arte, y en este caso la educación musical, puede que sea aún más severa de lo que se observa a simple vista.

Hablar de esta área del conocimiento –la de la educación musical–, generalmente nos hace pensar en los saberes impartidos en la primaria o secundaria (dentro de la asignatura de Educación Artística); sin embargo, esta percepción no es del todo correcta, pues como

---

<sup>4</sup> «Varias de las conclusiones a las que han llegado los analistas de las reformas y los cambios educativos, coinciden en destacar la importancia de la participación de los docentes, la necesidad de lograr su auténtico protagonismo en los procesos de innovación y las consecuencias que tiene no hacerlo». (Fierro, Fourtoul y Rosas, 1999, p.51)

<sup>5</sup> Al respecto, autores como Guzmán y Serrano (2011) apuntan que, en el caso de las carreras universitarias en la UNAM, la permanencia y conclusión de estudios han atravesado varias crisis; si bien es claro que hay una expansión educativa:

El caso de la UNAM es muy claro y el periodo de expansión de la matrícula se da en la década de los setenta; en el primer lustro aumenta la población en 109% y en el segundo 32%. El año 1980 es el que registra la población estudiantil más grande del periodo (294,542 alumnos) y justamente a partir del siguiente año comienza a decrecer la matrícula aceleradamente. La década de los ochenta queda marcada como la caída y control de la matrícula. En el primer lustro la población disminuye 13% y en el segundo lustro aumenta 9%. En la década de los noventa la UNAM inicia con una reducción de la matrícula y después de algunas variaciones, propias de los conflictos al interior de la UNAM a finales de la década [...], la matrícula llega en 2010 a 314,557 alumnos. A pesar de las nuevas opciones educativas, la demanda por ingresar a la UNAM sigue creciendo y sólo puede dar cabida a un reducido número de aspirantes. (Guzmán y Serrano, 2011, p.37).

Vemos entonces como la población estudiantil fluctúa según la demanda y la permanencia escolar. Esto implica no solo que se adecúe la cantidad de lugares de acuerdo con la demanda, sino que se garantice una educación de calidad que genere buenos resultados educativos para estimular así la permanencia y conclusión de los estudios profesionales.

menciona González (2016): «en su concepción más amplia, la educación musical incluye toda actividad de enseñanza-aprendizaje de la música que puede tener lugar en muy variados contextos, tanto formales, como no formales» (p.13). Lo anterior nos proporciona una idea del amplio ámbito que comprende la enseñanza musical, pues abarca diversas edades (niños, adolescentes, jóvenes o adultos), y distintos escenarios, desde universidades o conservatorios hasta talleres, casas de cultura o clases privadas.

No obstante, al igual que otras áreas del conocimiento, la educación musical se inserta en una larga línea de enseñanza tradicional, Pozo (1996) en la que el alumno debe poseer aptitudes “necesarias” para ser formado, y donde la transmisión de los saberes es casi en su totalidad teórica; asimismo es el maestro quien dirige la obtención del conocimiento, de modo que el alumno pocas veces emplea su propio descubrimiento o experiencia en la construcción de aprendizajes. Esta formación, que tiene un marcado carácter académico, privilegia la memorización y la mecanización, además se fomenta un proceso formativo complejo y difícil pues hay una enorme cantidad de materias a cursar que fragmentan los saberes y que, de alguna manera, entorpecen o hacen que el alumno parezca “librar una carrera de obstáculos” hacia la articulación de las habilidades y competencias que se supone *deben poseer* las personas formadas musicalmente.

Las ideas anteriores se reflejan, en mayor medida, en las instituciones especializadas, al respecto Lines (2009) menciona que la educación musical impartida en universidades, escuelas o conservatorios perpetúa los «sistemas tradicionales del aprendizaje de la música, mediante el control estricto de los métodos pedagógicos y unos currículos ordenados» (p.14). Lo que implica que se repliquen maneras de enseñar en las que no se revisan previamente los materiales ni los puntos centrales de las propuestas y, por ende, tampoco se hacen ajustes, adecuaciones o adaptaciones que concuerden con el trabajo en el aula; inclusive, en muchas ocasiones ni siquiera se revisa su pertinencia, pues es solo la reproducción, casi por inercia, de estos métodos, desde los niveles iniciales hasta los superiores.

No hay que olvidar también que cada escuela de formación musical presenta sus propias necesidades educativas. Si observamos este panorama con cuidado, posiblemente nos demos cuenta de los diversos conflictos generados alrededor de esta enseñanza, por lo que una seria dificultad ha sido la adecuación de los llamados “saberes básicos” a las realidades

y necesidades de cada sistema, lo que involucra no solo al ámbito de formación, superior sino también a la educación obligatoria con respecto.<sup>6</sup>

Lines (2009) considera que la educación musical requiere cambiar, para ajustarse a la realidad en que se vive y dejar de lado ideas antiguas en la educación que no consideran otras posibilidades en los procesos de formación, dado que las instituciones especializadas todavía suponen que únicamente se debe educar al músico de élite, es decir, a una persona que posee grandes dotes y talento. Este pensamiento se desprende de una fuerte tradición educativa que limita no solo el acceso a la experiencia musical, sino que, además, ciñe el trabajo formativo a ciertas estructuras:

Otras formas y medios de la educación musical han conservado su dominio durante décadas, entre ellos [...] la preservación del canon musical europeo occidental, la transmisión de las formas tonales y rítmicas ordenadas de aprender y el auge del tecnicismo en los métodos y los currícula teleológicos. Los educadores musicales han utilizado estas y otras metanarrativas para legitimar sus prácticas y mantener los «estándares» [educativos]. (Lines, 2009, p.14-15)

Este mismo autor señala que educar en el ámbito de la música ha involucrado mantener dinámicas que marcan el qué y el cómo enseñar, en otras palabras, para enseñar música se han seguido rutinas, métodos, libros o ejercicios que se consideran tradicionales en la formación (por ejemplo, el uso de libros de solfeo que tienen más de 100 años de haberse editado), sin embargo, esto es insuficiente frente a toda la riqueza musical de nuestro país, pues, aunque México es vasto en expresiones artísticas, estas pocas veces se extrapolan al aula; como si hubiera una separación entre nuestro contexto y lo que debe enseñarse en la escuela.

---

<sup>6</sup>Eisner (1987) hace énfasis en las llamadas disciplinas principales, en las que el arte podría jugar un papel fundamental, el menciona que:

La preocupación por la calidad de la enseñanza se expresa con mayor frecuencia como el deseo de volver a lo que es verdaderamente fundamental en la educación, es decir, aprender a leer y a escribir y adquirir soltura en el cálculo. Esta exigencia tiene como lema «el retorno a lo básico». (p.13)

Aunado a esto, Terigi (1988) señala que:

La mayoría de las propuestas dirigidas a fortalecer las escuelas a las que asisten los sectores con menores recursos, y aún en riesgo de fracaso escolar, siguen respondiendo más a la lógica del *back to basics* que a la de la ampliación de la experiencia. (p.29)

Como bien anota Fernández (2002), la tradición musical en México data de tiempos anteriores a la Conquista, no obstante, los programas escolares pocas veces la abordan, lo cual evidencia los varios vacíos históricos derivados de la visión institucional. De acuerdo con Patiño (citado en Carbajal, 2016), a finales de la primera década del presente siglo, nuestro país solo contaba con quince opciones de formación superior dirigidas hacia a la docencia de la música, por lo que es posible afirmar que la creación de carreras como Educación Musical o Pedagogía Musical es relativamente reciente, sobre todo desde que el modelo universitario ha sido una norma que seguir en la formación. Al respecto, González (2016) opina que:

A nivel superior, las escuelas de música universitarias y conservatorios cumplen con la función sustancial de formar a profesionales de la música, ejecutantes, educadores musicales, gestores e investigadores encargados de preservar no solo las tradiciones musicales existentes, sino también de innovar y avanzar el estado del arte. (p.13)

En la investigación «Transmutaciones curriculares: el panorama de la investigación en educación musical en México», realizada por Carbajal en 2016, se señala que en las dos últimas décadas las carreras enfocadas en este ámbito se han descentralizado, lo que ha permitido que en el país se estructuren programas diversos en cuanto a educación musical. No obstante, debido a las condiciones de la *profesionalización*, varios de estos programas han comenzado a migrar hacia modelos universitarios, lo que supone que espacios como conservatorios o escuelas de música se enfrenten a diversas exigencias y demandas respecto a la formación y estructuración de los programas de estudio a nivel superior, razón por la cual muchas de las reformas o revisiones curriculares generalmente se realizan en este nivel y no se hacen extensivas a los niveles iniciales.

Lo paradójico de esta situación es que los conservatorios, escuelas de música o universidades precisan tener un alumnado que cuente con una formación musical previa, lo que obliga a estas instituciones a ofrecer niveles previos, que auxilien en una educación musical más elemental, a fin de sentar las bases para un trabajo musical más especializado. Por esta razón, dichas instituciones incorporan en sus planes de estudio a los grados iniciales, intermedios o propedéuticos, como cursos obligatorios que deben realizarse con antelación

para comenzar una carrera o licenciatura. De este modo, las diversas escuelas proponen sus propios programas, así la oferta puede ser en una estimulación musical temprana, donde atienden a niños menores de 6 años, o bien de iniciación con niños de primaria, o de iniciación intermedia para estudiantes de nivel bachillerato.

Entre los programas de formación elemental se encuentra el Ciclo de Iniciación Musical (CIM), de la Facultad de Música (FaM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Espacio que se ha conformado como uno de los pocos lugares en nuestro país destinados a la enseñanza musical infantil – de los 6 a los 15 años –, con el objeto de iniciar una formación cuyo objetivo es una futura profesionalización de los alumnos.

Aunque el CIM se adscribe desde 1969 a la FaM, en la práctica es un área que se ha ido estructurando a través del tiempo. Su historia se halla fragmentada en diversos Informes y Planes de Desarrollo Institucional a lo largo de distintas direcciones, a partir de estos documentos es posible rastrear la vinculación oficial del CIM con la FaM, instancia que ha tenido que señalar su pertinencia para la formación universitaria. En este espacio educativo se atiende a un número considerable de alumnos divididos en dos niveles: el primero integrado por infantes de 6 a 12 años que cursan de manera paralela la primaria; y el segundo conformado por adolescentes de 12 o 13 años hasta los 15 años, quienes cursan de igual forma la educación secundaria. Si bien existe un mapa curricular en el que se designan las materias y las horas a cubrir en cada una de ellas, al momento de realizar esta investigación ninguno de los dos niveles contaba con un programa de estudios.

Al igual que otros centros de esta naturaleza, el CIM enfrenta diversas dificultades, como los escasos los apoyos institucionales con los que cuenta para cumplir con su objetivo de enseñar las bases de la instrucción musical, la falta de programas de estudio o de una planta docente permanente, pues esta cambia continuamente, y por último la falta de vinculación real entre los diferentes niveles o asignaturas, lo que a su vez origina el desequilibrio entre el ingreso y el egreso, pues la diferencia entre el número de estudiantes que comienzan y los que concluyen el ciclo para acceder a los siguientes niveles es bastante desigual. .

Otras de las problemáticas constantes son las que conciernen a los procesos de E-A, pues con frecuencia éste se torna rutinario, existe una gran reiteración de conocimientos, lo

que intensifica la frontera entre la teoría y la práctica (sobre todo en la integración del lenguaje musical y el instrumento); así como un trabajo descontextualizado y la falta de motivación, entre otras cosas. Estas circunstancias hacen que tanto maestros, como padres de familia, autoridades educativas e incluso los alumnos, tengan diversas apreciaciones de este espacio escolar.

El panorama descrito no hace sino reafirmar la importancia del CIM en la formación del músico profesional, lo que nos lleva a replantear las formas de trabajo de los maestros, pues su papel como mediador entre el niño y la música es insoslayable. El profesor deviene guía esencial para propiciar los primeros encuentros con la música al establecer bases sólidas para la alfabetización musical; asimismo, es el encargado de crear un ambiente favorable de aprendizaje con el propósito de que el niño se adentre, reconozca y entienda la música.

Diversas investigaciones han observado la praxis de los profesores en la enseñanza en general, entre estos se encuentran los estudios de Cerón y Pasmanik (2005) quienes tomaron algunos principios de la teoría de Lev Vygotsky, dando cuenta de la experiencia educacional en la materia de química. Este trabajo propuso un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la focalización de la práctica docente. Se hizo evidente así que entre mayor implicación y conocimiento se tiene sobre la materia que se imparte, así como entre más estructurado y amplio sea el manejo del trabajo didáctico y la comunicación e interacción con los alumnos, es posible obtener mejores resultados en la aprehensión e integración de los conocimientos. Por lo que para estos investigadores el maestro resulta ser un intermediario imprescindible en el proceso de E-A.

Por otro lado, los estudios de Parra (2008), Del Río (1993), Suárez (2005) y los de Porlán y Sevilla (2004) señalan la necesidad de observar con detenimiento el trabajo que realiza el maestro con el fin de obtener una radiografía de la praxis educativa; esto significa que el saber y entender el sentido de los procesos que conforman la labor del profesor son factores clave para mejorar las diversas formas de integración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando así una mayor aprehensión del conocimiento por medio de la experiencia.

Pocos estudios como el propuesto por Bernard (2005), analizan los problemas que maestros y alumnos enfrentan en el proceso del aprendizaje musical e indican los aspectos

que, desde su perspectiva, requieren de un trabajo docente más reflexivo, pues se relacionan con la planeación de la enseñanza musical y la construcción de estrategias didácticas que permitan adquirir aprendizajes musicales de manera significativa. Brand (2009) describe un listado de actitudes y habilidades de trabajo que hacen posible que el maestro de enseñanza musical obtenga mejores resultados en su práctica.

Otros autores como Villadot, Gómez y Malagarriga (2008) investigaron el uso de estrategias discursivas entre los estudiantes y el profesor como una herramienta eficaz en la enseñanza musical que, contrario al modelo tradicional, promueve el cambio de la postura pasiva del alumno e impulsa activamente la acción del profesor dentro del aula, para ser un mediador en la construcción del aprendizaje.

A partir de esta revisión, se identificó la importancia de la práctica del maestro en la enseñanza musical, por lo que esta investigación se focalizó en un primer momento sobre la revisión de la praxis del maestro del CIM, para reconocer los elementos que pone en juego al realizar su labor docente, sobre todo, porque hasta el momento no existen estudios previos sobre este campo en la Facultad de Música, de manera que la elaboración de un análisis de esta naturaleza puede sentar un precedente importante para conocer y mejorar la enseñanza musical infantil.

Por lo tanto se optó por abordar la investigación cualitativa y al estudio de caso como herramientas metodológicas mediante las cuales observar el trabajo de dos profesoras que imparten la asignatura de Iniciación Musical a alumnos de cuarto grado, es decir, niños entre los 9 y 10 años de edad,<sup>7</sup> a lo largo del semestre 2015-I. Asimismo, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con ambas profesoras, con el propósito de precisar qué ideas tenían y cuáles eran sus referentes sobre la praxis y la enseñanza musical infantil.

A partir de los datos obtenidos de este estudio de caso, se delimitaron algunas categorías de análisis al respecto de la práctica docente y la enseñanza musical, lo que permitió tener varias nociones derivado de dichas observaciones, que dieron paso a plantear una propuesta de intervención dividida en dos fases: la primera se denominó Proyecto Piloto

---

<sup>7</sup> El CIM ofrece estudios musicales en nueve años, que corren a la par con el ciclo de primaria y secundaria, por lo que la formación musical se da de manera conjunta o paralela a los cursos de educación básica. De este modo, un grupo de cuarto año en el CIM equivale al cuarto año de primaria correspondiente al rango de los 9 y 10 años.

de Piano (PPP) y la segunda se concretó en el Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento (PITI)

Estos dos proyectos integraron principalmente a dos materias: Iniciación Musical (lecto escritura musical) e Instrumento. Para llevar a cabo este trabajo, fue necesario solicitar la aprobación del Consejo Técnico de la Facultad de Música, por lo que ésta propuesta fundamentó el trabajo educativo musical sobre diversos puntos clave de la investigación-acción y la *Etnometodología* de Garfinkel (2006), lo cual permitió el llevar a cabo un trabajo educativo que puso en juego una didáctica musical más activa con los niños y que permitió nutrir y enriquecer las propuestas educativas de los maestros participantes.

Con el Proyecto Piloto de Piano (PPP) y el Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento (PITI) se buscó resolver diversas problemáticas que presenta el CIM en el proceso de E-A, generando una integración de asignaturas y por lo tanto de las prácticas; en este caso, puse especial atención en la mejora de mi propia práctica docente y, como repercusión de la misma, la de los profesores involucrados en ambos proyectos. De manera colateral, este trabajo tuvo un impacto en padres de familia, alumnos de servicio social, así como en una de las profesoras participantes, la cual después de la observación realizada decidió tomar una certificación en el sistema Dalcroze con el objetivo de enriquecer su práctica docente.

Se espera que este proyecto siga resultando valioso al interior del CIM, tanto para continuar explorando y enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, así como, para propiciar trabajos colaborativos que integren de mejor manera a los docentes de este ciclo. A partir de este planteamiento del problema surgieron las siguientes preguntas.

### **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

- a) ¿Qué prácticas de enseñanza surgen al interior de la materia de Iniciación Musical del CIM en un grupo de cuarto año?
- b) ¿Cómo organiza el maestro su práctica en el aula; qué aspectos considera al plantear sus contenidos de enseñanza?
- c) ¿Qué apoyos y recursos didácticos emplea el maestro en su intervención educativa y a qué obedece esta elección?
- d) ¿Qué aspectos integran la profesionalización docente en este escenario y cómo influye la valoración de la asignatura Iniciación Musical?
- e) ¿Qué aportaciones surgen al hacer un análisis enfocado en la práctica reflexiva?

Lo anterior nos llevó a plantear el objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación.

### **OBJETIVOS GENERALES**

- a) Comprender y dimensionar el papel de la práctica docente en la enseñanza musical al interior del CIM, mediante el análisis de dos estudios de caso en los que se propone revisar la praxis de dos profesoras que imparten la asignatura Iniciación Musical en dos grupos de cuarto año del Ciclo de Iniciación Musical en la FaM.
- b) Implementar una propuesta de intervención centrada en la musicalización activa, con base en el análisis de los estudios de caso, así como en la reflexión de la práctica docente desarrollada en el CIM, a fin de proponer posibles rutas de trabajo en la enseñanza musical.

Para alcanzar estos objetivos generales, se formularon los siguientes objetivos específicos:

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Analizar los conceptos de práctica educativa y práctica docente; así como los términos asociados a estos, por ejemplo: mediación pedagógica, interactividad, interacción, o teorías implícitas, entre otras, para determinar su influencia y relación en el proceso de E-A musical.
2. Entender el marco referencial de la asignatura Iniciación Musical impartida en el CIM y determinar cuál es su función en la formación musical especializada.
3. Analizar las acciones que orientan el trabajo que el docente del CIM desarrolla en los grupos de cuarto año, a partir de las observaciones de las prácticas de dos maestras de este nivel.
4. Determinar el papel que juega la experiencia de los niños en el trabajo del Ciclo.
5. Considerar la práctica docente reflexiva para repensar el papel y las funciones del docente en el CIM, con base en los proyectos PPP y PITI realizados al interior del Ciclo.

### **JUSTIFICACIÓN**

Autores como Alsina (2004), Hemsy (2002), Ponsoda (2005) o Willems (2002) han reconocido la importancia de fomentar el estudio de la música desde edades tempranas; en este sentido, el formar parte del profesorado que labora en el CIM por más de 20 años me ha brindado la oportunidad de reconocer este espacio como un lugar privilegiado para la enseñanza musical de niños y adolescentes. Entre los principales objetivos del CIM se

encuentra el de propiciar un campo fértil y aprovechable con miras a la profesionalización en la música, estimulando las habilidades y competencias del ejercicio musical de su alumnado para llegar a ser buenos ejecutantes, educadores, musicólogos o cantantes entre otras actividades profesionales.

Mi paso por este escenario académico me ha permitido observar la evolución de los alumnos que ingresan y egresan de este ciclo, he sido testigo de los beneficios, pero también de las dificultades que conlleva la educación musical inicial. El CIM, al igual que otros espacios educativos, enfrenta sus propios problemas que van más allá de la gestión de impartir cursos. Si bien se conforma como una alternativa para una formación artística inicial, en muchos momentos dentro del desarrollo de los estudios se pierde este objetivo, posiblemente debido a diversas causas: la duración de los estudios, los asuntos vocacionales, la carga académica, las exigencias, los horarios, el tener una ‘doble escuela’, los tiempos para estudio, el intentar profesionalizar de manera muy tradicional y rígida las bases del proceso formativo, incluso el que muchos de estos programas se encuentren en escuelas profesionales sin una clara plataforma educativa en los espacios universitarios o de conservatorio.

Lo anterior trae consigo repercusiones si sólo se da una enseñanza centrada en el reconocimiento y ubicación de las notas, sin considerar los aspectos de la escucha activa, el canto, el tocar un instrumento, la improvisación o la creación, aspectos que no solo son atractivos para el estudiante, sino que resultan fundamentales para sentar bases más firmes en el aprendizaje musical. De esta manera, el proceso formativo se vuelve complejo, rígido y puede ocasionar muchas confusiones o vacíos conceptuales, en algunos casos puede derivar en la baja temporal del estudiante, o incluso el abandono de los estudios musicales, a pesar de que el alumno tenga un claro potencial e interés por la música.

El funcionamiento del CIM depende de la parte institucional de la Facultad de Música, ya que ellos se encargan de la gestión administrativa, delimitando los tiempos de trabajo durante el semestre, así como la planeación de los calendarios escolares y la realización de trámites y organización y juntas escolares entre otras cosas; no obstante, es importante hacer notar que este departamento no se haya del todo inserto dentro de las metas institucionales; pese a los esfuerzos de algunos directivos, este espacio ha permanecido muy al margen de los objetivos institucionales, prueba de ello es que al llevar a cabo esta

investigación el CIM no contaba con planes de estudio que dieran una dirección al trabajo formativo, y después de esta investigación sólo tiene un listado de temas a cubrir, pues estas cuestiones siguen implicando que es el docente quien debe considerar y seleccionar qué contenidos desea trabajar en su clase, además de realizar la toma de decisiones y direcciones del trabajo formativo.

Si bien es cierto que el maestro debe enriquecer la parte formativa, necesita una direccionalidad y supervisión; sin embargo, las reuniones de trabajo o juntas propuestas en este espacio, generalmente tratan los temas educativos de manera general, se revisan los exámenes de ingreso, se revisan los tiempos de concierto, de muestras pedagógicas, y si bien hay un interés por atender la problemática de los programas de estudio, aún no existen iniciativas para concretarlos

En 2018, la dirección de la facultad encargó a una profesora la elaboración del plan de estudios de secundaria. Dicho programa que se implementa actualmente, careció de un pilotaje real, así como de la retroalimentación de los maestros que imparten materias en este nivel, lo que no permitió que se hiciera una línea lógica de trabajo desde el nivel más elemental que es primaria, para fortalecer el espacio de secundaria, otra inconsistencia con respecto a los programas es que en primaria se propone un temario, el cual fue realizado por dos profesoras de este ciclo como un encargo de la jefatura del CIM, no obstante, igualmente se preparó sin tener un diálogo con otros docentes sobre su pertinencia y tampoco se revisaron los resultados de su aplicación.

Estas dos situaciones pudieron haber sido un punto de inflexión para redireccionar la labor educativa en el CIM; contradictoriamente el no considerar al profesorado y reducir su participación en el diseño de estos currículos, situó la figura del maestro como un mero aplicador o ejecutor de un currículo, que por cierto no existe al menos en primaria por lo que el maestro debe partir de sus propios criterios para establecer su enseñanza y aunque la experiencia docente puede enriquecer la educación, esto no es suficiente ante alumnos que no cuentan con bases musicales sólidas, cuyo entrenamiento auditivo es deficiente, o que no conectan la teoría con la práctica.

Los niños que cursan sus estudios en el CIM se enfrentan a estas problemáticas que repercuten en su aprendizaje y por lo regular abandonan el proceso formativo porque no

pueden responder a la exigencia que se les impone, o bien, abandonan por repetir siempre los mismos contenidos pues año tras año, el maestro debe recurrir a la sensibilización musical de los alumnos para “ubicarlos” en el trabajo musical, generando con ello un círculo vicioso en su formación.

El impartir de manera continuada la “iniciación musical”, no permite avances reales pues los estudiantes siguen presentando dificultades tales como la imposibilidad de leer correctamente alguna pieza, canción o ejercicio sonoro, no tener un sentido rítmico a pesar de reconocer las figuras rítmicas, no poder cantar o escuchar un dictado y menos poder improvisar o crear pequeñas piezas musicales. Esta problemática se agudiza cuando trabajan con su instrumento, pues puede resultar bastante difícil para el niño realizar simultáneamente la lectura de la partitura y la ejecución del mismo.

Un ejemplo de lo anterior es el hecho de que, a pesar de haber cursado varios años en el CIM, o haber completado incluso este nivel, los alumnos presentan severos problemas para reconocer notas, tonalidades y ritmos, lo que dificulta el tocar un instrumento, otro aspecto que representa las dificultades es el hecho de que varios alumnos no pueden seguir un pulso al hacer un ejercicio rítmico o tocar o cantar una partitura, pues suelen tener problemas en la entonación pues su afinación es imprecisa, no saben tomar un dictado rítmico o rítmico-melódico, porque no reconocen alturas o ritmos, situaciones que hacen que el maestro regrese una y otra vez en la enseñanza para sentar las bases iniciales.

A esto se suma la percepción de los profesores de las materias de Iniciación Musical y solfeo sobre su trabajo; para la mayoría de los docentes de este ciclo (y quizá de otros niveles formativos), la clase de iniciación musical no es realmente una clase importante, pues para ellos el trabajo instrumental resulta lo verdaderamente esencial, pues se piensa que el tocar expresa el nivel real de avance del estudiante, lo que les lleva a estimar su quehacer como un mero apoyo de la práctica instrumental, posiblemente a esto se deba la falta de comunicación y de colaboración entre docentes de instrumento y docentes que imparten el proceso de alfabetización musical, sobre todo por las continuas quejas de los maestros de instrumento sobre lo que los niños pueden hacer en el instrumento. Este alejamiento, ha impedido valorar el importante papel que los maestros de las materias teóricas o de alfabetización musical desempeñan en la formación musical infantil.

Lo anterior hace que se caiga en una especie de círculo vicioso en la enseñanza, pues los profesores de instrumento se quejan porque los conocimientos impartidos en la clase de Iniciación Musical no les son funcionales para tocar un instrumento, lo que obliga a que el propio maestro de instrumento aborde aspectos de lectura de notas y ritmos con los niños, generando una doble formación, pues se reconocen los temas desde el abordaje instrumental y la clase de Iniciación Musical, esta doble enseñanza tiene un efecto de desconexión y falta de integración con los contenidos de la alfabetización musical, por lo que el niño enfrenta un doble trabajo.

Por consiguiente, esto señala el trabajo en solitario que realizan los profesores en el CIM, cuestión que se agudiza debido a que la mayoría de los docentes de este espacio educativo somos maestros de asignatura, esto implica que no haya horas de descarga para planear clases o plantear y actualizar programas, la impronta de las clases no deja tiempo para reconocer o reflexionar sobre los procesos de la práctica, pues los compromisos de un maestro de asignatura con la institución se centran en la impartición de la clase, entregar evaluaciones correspondientes y atender las necesidades del grupo, por lo que no hay tiempos para integrar otras acciones, así que raramente se realiza un trabajo colaborativo, (quizá lo único que se hace es reunir a los grupos para hacer conciertos, esto ocurre a menudo con los coros) pero hasta ahora no ha sido posible generar espacios desde donde pueda discutirse objetivamente lo que se realiza desde la práctica docente.

Las ideas enunciadas abren el punto de discusión y crítica sobre la forma en la que el maestro debiera trabajar en el aula, sobre todo si consideramos que el siglo pasado abrió puertas a diversas propuestas metodológicas de enseñanza musical que demostraron que los niños son un campo fértil en la formación musical y demostraron muchas y variadas formas de trabajo; estos sistemas, coincidían en el punto medular del trabajo educativo – musical era acercar al sujeto al fenómeno sonoro para que primero lo conociera y pudiera familiarizarse con él, con la finalidad de que a partir de esas bases se establecieran relaciones y conexiones que llevaran al niño a conocer, experimentar y, posteriormente, a dominar el lenguaje musical, bajo estas líneas se formaron los métodos activos del siglo XX.

Estos sistemas o propuestas educativas integran la llamada la llamada «alfabetización musical» o «musicalización activa»,<sup>8</sup> las cuales han sido creadas por autores como Kodály (1960), Dalcroze (1988) Willems (1985), entre otros, y que a lo largo de la historia se describen de manera más específica en trabajos como los de Frega (1997), Hemsy (2002), Ponsoda (2005) o Regelski (2009) con el fin de lograr una formación musical más sólida y estar en un punto de oposición rotunda al respecto de la formación tradicional y de las formas centradas en la memorización o mecanización. Sin embargo, el desconocimiento de los puntos clave de estas propuestas de formación más activa, o bien, la falta de comprensión de la mismas, ha tenido repercusiones negativas, ya que el maestro implementa lo que escucha, lo que ve en algún curso sin profundizar más o sin adecuar esto en su aula, por lo que son muchas las experiencias educativas que intentan abordar una metodología sin plantear una necesaria adaptación y ajuste.

Lo anterior, el plantear una práctica sin conocer qué o cómo se realiza da como resultado el desvirtuar los puntos centrales de las propuestas educativas del siglo pasado y no muestran la riqueza de una práctica más orientada, que busca acercar al niño de una manera más directa con el sonido, con la estructura musical, y con el disfrute del tocar, cantar, o moverse, esto al final deriva en un distanciamiento entre la música y el niño y propicia que las prácticas docentes se tornen rígidas y tradicionales.

En nuestra realidad educativa es necesario romper con las estructuras rígidas de la práctica docente, para ser agentes más activos dentro del proceso de aprendizaje musical, pero, para esto, es forzoso conocer las maneras en cómo los maestros formamos: qué pensamos de esta formación y cómo nos profesionalizamos para atender a nuestros alumnos, este reconocimiento tiene la intención de posibilitar una mejor integración, actuación y enfoque de la praxis desde un lugar más abierto, flexible y reflexivo que permita una necesaria mejora.

---

<sup>8</sup> La alfabetización musical es un concepto que alude a las acciones que ocurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. Este es un nivel de «sensibilización» hacia el fenómeno sonoro, por lo que corresponde a la enseñanza elemental en los procesos de lectura, escritura y escucha musical. Diversos autores como Edgar Willems (1985) o Dalcroze (1998) describen que se refiere a la enseñanza o acercamiento de tipo conceptual al proceso de lectura y escritura musical; mientras que Hemsy (2002) la menciona como un modelo en el que primero hay una percepción de las sonoridades que nos rodean, para después ajustar estas a los conceptos propiamente musicales. También se refieren a este fenómeno como Musicalización activa.

Es preciso que la educación musical cambie y se integre como una formación que se acerque de manera más significativa al fenómeno sonoro, es decir, que propicie encuentros entre pares que abonen a la experiencia musical, ya sea entre los alumnos o entre los maestros, para fortalecer así las prácticas educativas y las prácticas docentes. Una escuela como la que nos concierne en este caso, contextualizada en los inicios del siglo XXI, debe ser capaz de reconocer el valor que tiene la interacción entre los diferentes actores del proceso educativo (profesores, directores, padres de familia y alumnos) en el desempeño de la enseñanza; pues el saber y comprender cómo y de qué manera se configura la práctica, aclara el ejercicio del docente. Reconocer esto mejoraría el papel educativo del maestro al interior de la escuela y posibilitará tener otras vías de aprendizaje y por supuesto de enseñanza.

## **SUPUESTOS**

Establecido lo anterior, se pueden determinar los siguientes supuestos:

- La práctica docente reflexiva es un ejercicio que permite mejorar el desarrollo de la enseñanza educativa musical en los niveles iniciales, ya que ubica al maestro como factor clave para lograr la aprehensión e interiorización de los procesos de aprendizaje, pues el maestro actúa como un agente que dirige y media la acción didáctica en el proceso de apropiación de los saberes musicales del alumno.
- En la medida en que los maestros de la clase de Iniciación Musical e Instrumento vinculen sus saberes y su tarea de enseñanza a una práctica reflexiva, se podrá retroalimentar y reflexionar sobre la propia práctica docente para enriquecer con ello el proceso de E-A.

## **METODOLOGÍA**

El desarrollo de este trabajo se basa fundamentalmente en la investigación cualitativa. Esto debido a que el espacio escolar es también un ámbito social, en el que el investigador se relaciona con sujetos-objetos de estudio que se atraviesan por una serie de significaciones

tanto personales, como sociales y culturales, estas se determinan por su específico contexto lo que permite dar cuenta de una realidad particular, que el investigador debe conocer y entender de manera objetiva.

Respecto al enfoque cualitativo, Hernández-Sampieri *et. al.* (2010) refieren que:

Busca comprender la perspectiva de los participantes —ya sean individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará— acerca de los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados; es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (p.364)

Tenemos así que la investigación cualitativa privilegia la exploración de ciertos fenómenos desde un ambiente natural en el que la perspectiva de los participantes está en concordancia con el contexto, lo que permite reconocer la voz de los sujetos participantes de un proceso investigativo de la manera más comprensiva posible. Esta mirada valida los significados que los individuos atribuyen a su realidad, pues observa las conductas derivadas de la situación y analiza los diversos procesos que engloba ese «micro mundo». La investigación cualitativa exige entonces un análisis interpretativo en torno de la subjetividad de los actores y de los efectos que resultan de su interacción.

El enfoque cualitativo<sup>9</sup> pretende acercarse al mundo de «ahí afuera» (no se realiza en laboratorios o en espacios artificiales) para explicar los fenómenos sociales «desde el interior» de maneras diferentes:

- A través del análisis de las experiencias de los individuos o de los grupos, pues estas se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales), que pueden reconocerse al examinar el conocimiento cotidiano, informes e historias.
- Mediante el estudio de las interacciones y comunicaciones mientras estas se producen. Esto se puede basar en la observación o el registro de las prácticas de

---

<sup>9</sup> Lo que estos enfoques tienen en común es que tratan de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza (Gibbs, 2012, p.13).

interacción y comunicación, así como en el análisis de ese material. (Gibbs, 2012, p.12)

Esto da la pertinencia e importancia de este enfoque para el análisis de los fenómenos que acontecen en el contexto educativo (Eisner, 1998). Ahora bien, dentro de este contexto se toma el estudio de caso, este es definido por Stake (1998) como «el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (p.11), lo que permite reconocer al sujeto o bien al conjunto de personas que son parte del estudio, observando el contexto cotidiano, para poder mirar y comprender las acciones que se llevan a cabo en ese lugar. En el caso que nos ocupa, nos acercamos a un contexto escolar de enseñanza musical inicial con la finalidad de reflexionar sobre lo que Bruner describe como «la caja negra» en el proceso educativo.

Dado lo anterior se realizó un estudio de caso de la praxis de dos maestras al interior del CIM, con el objetivo de tener una mejor noción de lo que ocurría en el aula y de alguna manera conocer mejor al Ciclo, en este sentido, seguir un modelo no fue sencillo pues son escasas las investigaciones que describen la práctica del maestro, además, no se pudo hallar alguna que tratara sobre educación musical especializada en la enseñanza infantil, por lo que se recurrió a explorar en otras áreas formativas. De manera que se descubre el trabajo de Pasmanik y Cerón (2005), el cual ya ha sido mencionado pero que permitió acercarse a desarrollar una metodología similar pues ellos propusieron observar la asignatura de química, durante todo un año en una escuela secundaria, reconociendo como el maestro desarrollaba su práctica, este estudio analizó tanto los puntos fuertes, como las dificultades que puede tener un maestro en la intervención docente.

Con este modelo en mente, se propuso realizar una serie de observaciones en el periodo de un semestre a dos grupos de cuarto año pertenecientes al Ciclo de Iniciación Musical de la FaM, la elección de estos grupos fue hecha con base en la propia propuesta del CIM la cual estipula que en el cuarto año los alumnos tienen que iniciar sus estudios con el instrumento que hayan elegido, así que la lógica es que los niños aprendan a leer y escribir música antes de tocar, para que sean capaces de relacionar los conocimientos adquiridos en los procesos de alfabetización musical con el instrumento, de esa manera, ya que el alumno

ha aprendido a lo largo de tres años a leer y escribir notas es posible integrar esto hacia la práctica instrumental.

De manera que al observar a este grado se pretendió revisar si había esta integración que se explicaba en el Ciclo con respecto a la elección del instrumento, por lo que se gestionaron las acciones para poder mirar el trabajo en los grupos de cuarto año, donde es relevante mencionar que se tuvo una gran oportunidad y facilidades otorgadas por las profesoras de los grupos de cuarto año para realizar las observaciones y entrevistas necesarias a este estudio, si bien en uno de los casos hubo una limitante de tiempo, el poder observar de manera directa la práctica docente permitió reconocer un panorama real, que mostró aspectos de la práctica al interior del Ciclo, otra característica importante de este estudio, fue el hecho de que ambos grupos provenían de niveles anteriores del CIM, por lo que, al momento de la observación, los niños contaban con experiencia y estaban familiarizados en las formas de trabajo al interior de este espacio educativo.

Se tuvo la fortuna de que en la revisión y el análisis del estudio de caso pudiera realizarse de manera paralela una intervención que surgió a partir de un interés en común que tuve junto a dos profesoras de piano por realizar un trabajo que subsanara algunas de las problemáticas que observamos en el CIM. por lo cual se solicitó ante el Consejo Técnico de la FaM la realización de un proyecto para poner en juego nuestras ideas sobre la formación musical infantil y que a su vez pudiera unificar dos áreas: la Iniciación Musical y el Instrumento. Esta propuesta encajaba con las ideas del plan institucional de la dirección de la FaM, el cual proyectaba la posible concreción de planes de estudio para fortalecer el currículo y la integración del Ciclo de Iniciación hacia la formación profesional, de manera que al observar las características del proyecto que presentamos al Consejo Técnico, hubo un gran interés por parte de la dirección escolar y apoyaron nuestra propuesta.

Dado lo anterior, fue posible llevar a cabo la intervención en dos fases: una primera con el Proyecto Piloto de Piano (PPP) y la segunda con el Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento, (PITI) ambas se generaron con base en los resultados del análisis del estudio de caso sobre la práctica docente en el CIM, para llevarlas a cabo se consideraron las ideas claves de la investigación-acción y la etnometodología, pues estas metodologías otorgan validez a los puntos descritos en la reflexión de las prácticas observadas, y, a partir ellos fue

posible replantear la elaboración de un programa de trabajo que conjuntara las materias de Iniciación Musical e Instrumento y podría favorecer un acercamiento a la música desde la musicalización activa.

Estas propuestas: tanto el PPP como el PITI, requirieron la organización de un equipo de trabajo que en la primer fase incluyó a dos profesoras de piano y una servidora para dar la clase de Iniciación Musical a niños de entre 6 y 9 años y en la segunda fase, se incorporaron una maestra de violín y otra de percusiones, atendiendo a dos grupos de niños entre los 6 y los 8 años de edad; en ambas fases, participaron alumnos de servicio social, si bien la primera se circunscribe solo a la enseñanza del piano, ésta permitió sentar las bases para realizar una segunda intervención que atendió a más instrumentos: violín y percusiones realizando diversas adecuaciones y ajustes curriculares para trabajar con estos instrumentos y mejorar el aprendizaje musical de los niños.

### **ESTRUCTURA DE LA TESIS**

En el primer capítulo «Definiendo la o las prácticas» se aborda el concepto de práctica o praxis, del cual se derivan los de la práctica educativa y la práctica docente. Se señalan los puntos en los que convergen, así como en los que difieren, al igual se describen las acciones que cada una de ellas desencadena en el proceso educativo y en el trabajo docente, pues debemos considerar que se trata de un entramado complejo en el que se busca tener un equilibrio en la relación de la interactividad con el alumno para la construcción del conocimiento.

En el segundo capítulo, «Elementos que estructuran la praxis», se abordan aspectos como el constructivismo, la didáctica, la práctica reflexiva como un abanico de conceptos que dan forma y estructura a la práctica, pues es el enfoque constructivista un paradigma que permite mirar la labor del maestro desde lugares más abiertos y flexibles. En este mismo apartado se habla de las teorías implícitas, las cuales se centran en lo que el maestro piensa, siente y determina sobre la acción educativa y la enseñanza, es decir, lo que valora y pone en juego de la enseñanza, lo que le parece importante o no, lo que determina hacer de acuerdo a sus propios ideales, estos son factores imprescindible para la reflexión y el análisis del trabajo

escolar, pues son estas ‘nuevas’ miradas, las que permiten vislumbrar una posible transformación educativa y con ello se propicia el acercamiento hacia la construcción de una buena práctica.

En el tercer capítulo, titulado «La educación musical y la práctica docente» se hace una aproximación para conceptualizar la educación musical, así como su marco de actuación, en nuestro país, el cual tiene sus particularidades y características que difieren de otras latitudes. También este capítulo se acerca a determinar el panorama de la iniciación musical infantil dentro del contexto de la educación musical profesionalizante, lo cual es diferente a otras propuestas educativas, así se pretende esclarecer la propia asignatura y observar su desarrollo en un trabajo más cercano a estos *cómo*, que dan sentido al proceso de musicalización activa, lo cual finalmente nos acerca hacia el reconocimiento de las llamadas buenas prácticas en el trabajo de formación musical infantil.

En el cuarto capítulo nombrado «Metodología de investigación» es el cuarto capítulo, en el cual se describe el asentamiento de este trabajo en la investigación cualitativa, la cual nos permite estudiar fenómenos sociales, en este sentido, se apuesta por el estudio de caso para reconocer la praxis del maestro en el Ciclo de Iniciación Musical, puesto que esta propuesta metodológica nos acerca a entender la realidad que rodea al sujeto o a un grupo determinado, lo cual es importante para poder entender las prácticas que ocurren al interior de las aulas de cuarto grado del CIM y poder dar cuenta de su realidad, su entorno y por lo tanto sus formas de trabajo.

El quinto capítulo denominado «Hacia una revisión analítica de la práctica docente en la Iniciación Musical», se postulan las diferentes categorías que surgen del análisis de las clases observadas y las entrevistas realizadas a las profesoras, lo que constituye el núcleo de la investigación sobre el Estudio de Caso, así que fue posible conjuntar seis categorías que brindaron la oportunidad de hacer una reflexión en dos aspectos fundamentales: a) sobre la razón de la práctica de la educación musical y b) sobre las formas de llevar a cabo las prácticas, estos elementos permiten realizar algunas conclusiones sobre el urgente cambio de las prácticas de enseñanza artística.

Finalmente, se propone un sexto capítulo «Propuesta de intervención» describe las propuestas del Proyecto Piloto de Piano (PPP) y el Proyecto de Iniciación Temprana al

Instrumento (PITI), señalando cuáles fueron las líneas de trabajo metodológico que permitieron la construcción de un trabajo que se acercara de manera fuerte hacia la práctica reflexiva, aquí fue necesario recurrir a dos metodologías, nos acercamos a las ideas de la etnometodológica así como a la investigación – acción para llevar a cabo las dos fases de la propuesta de intervención, en este sentido esta capítulo define cómo es que se conforma el equipo de trabajo, cómo se construyen los programas de la propuesta, cómo se plantea la integración y el trabajo continuo en los grupos, así como de qué manera se van dando las líneas de una evaluación continua y conjunta, así como, de qué manera se proponen los cierres semestrales de cada proyecto, rescatando los puntos importantes de la musicalización activa.

«La cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes».

Jerome Bruner

## **CAPÍTULO 1**

### **DEFINIENDO LA O LAS PRÁCTICAS**

#### **1.1. Obertura a la práctica (praxis) del maestro**

La práctica, también llamada praxis, se refiere al trabajo que el profesor desarrolla en la institución escolar. Sin embargo, podemos observar que esta se divide dentro de dos contextos: a) en la escuela como espacio social y b) en el aula como espacio de enseñanza. En cada uno de ellos, el maestro realiza distintas acciones las cuales dan forma al quehacer docente y determinan el sentido de la práctica, por lo cual este apartado se encargará de definir a ambas prácticas, para comprender su funcionalidad en la tarea educativa.

Iniciemos por entender la práctica educativa, ésta se organiza en el espacio de la escuela, donde se encuentran los docentes, directivos, alumnos y padres de familia. Aquí el espacio educativo está en constante movimiento, pues hay diversas actividades, acciones y tareas que van estableciendo las normas, se adquieren saberes, o bien, se organiza la tarea administrativa, este conjunto de cosas forman la llamada cultura escolar.

El segundo término: la práctica docente, ocurre en el aula de clases, lo que le permite al profesor tener una interacción directa con el alumnado, pues se da un encuentro cara a cara, en ambos lugares: la escuela y el aula de clases, se llevan a cabo acciones como la organización curricular, la planeación de clases, la elección de los materiales didácticos o la toma de decisiones, entre otros aspectos, todos ellos factores que organizan el marco de la praxis docente.

Dando esta primera mirada se hace necesario revisar algunas ideas alrededor de estos conceptos, con la intención de comprender la dimensión de la tarea educativa y vislumbrar su ejercicio: la práctica docente y la práctica educativa, pues ambas entretienen, dan forma y estructura a la labor del profesorado. Por lo que identificarlas, resulta primordial para

dimensionar de manera más clara el caso que nos ocupa: la praxis en la educación musical inicial.

## 1.2. Una breve radiografía educativa

Es un hecho que la vida trastoca el terreno educativo de manera importante. En las últimas cuatro décadas se ha hecho hincapié sobre el rol que el maestro juega en el trabajo educativo, con especial atención en cómo se enfrenta a las demandas de cambio que se le ha exigido para responder de manera adecuada a las continuas reformas, pues por su papel protagónico no puede permanecer estático, de manera que no es un solo un instructor o un mero ejecutor del curriculum pues el maestro es un actor fundamental en la enseñanza y, por lo tanto, una pieza clave para el aprendizaje.

Es importante notar que los primeros estudios sobre la praxis, aparecen en el *Handbook of Research on Teaching*, de la American Educational Research Association, hacia 1963, donde Coll (2008) señala que al fin la investigación mueve su mirada alrededor de la comprensión de la praxis observando los procesos de enseñanza aprendizaje (E-A)<sup>10</sup> de manera conjunta. Esto apunta a un momento de transición en la exploración educativa, puesto que se comienza a considerar que las acciones y la actuación del maestro en la enseñanza son factores decisivos para aprender, fenómeno que sólo se había estudiado de manera tangencial con el alumno, estas posturas, tuvieron una influencia decisiva para modificar de manera sustancial el campo de la investigación educativa.

---

<sup>10</sup> Conviene aclarar que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje está compuesto por cuatro elementos: el profesor, el estudiante, el contenido y las variables ambientales (características de la escuela/aula). Cada uno de estos elementos tiene una influencia en mayor o menor grado, dependiendo de la forma que se relacionan en un determinado contexto.

Al analizar cada uno de estos cuatro elementos, se identifican las principales variables de influencia del proceso enseñanza-aprendizaje:

Estudiante: capacidad (inteligencia, velocidad de aprendizaje); motivación para aprender; experiencia anterior (conocimientos previos); disposición; interés y; estructura socioeconómica

Conocimiento: significado/valor, aplicabilidad práctica.

Escuela/aula: comprensión de la esencia del proceso educativo.

Docente: relación docente-estudiante; dimensión cognoscitiva (aspectos intelectuales y técnico-didácticos); actitud del docente; capacidad innovadora; compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje. (e-Learning Masters, 2017. «¿Cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje?»)

Lo anterior permite notar que las investigaciones previas hacían un análisis por separado del aprendizaje y la enseñanza, puesto que se focalizaron en saber cómo se estructuraba el aprendizaje y cuáles eran las condiciones para estimularlo y mejorarlo sin relacionarlo con la enseñanza, afortunadamente, con el paso del tiempo, estos trabajos evolucionaron hacia una resignificación de la educación al dar cabida a otras maneras en cómo observar la enseñanza y su relación con los aprendizajes, lo que permitió darle cierto protagonismo a la tarea docente, de modo que cada vez más se comienza a revisar el «estudio del aprendizaje que surge de la enseñanza o bien la enseñanza que promueve el aprendizaje» (Coll *et. al.*, 2008, p.357).

El mismo autor menciona que los últimos 50 años han marcado un creciente interés por las pesquisas alrededor de los temas de la enseñanza como un aspecto clave en la generación y concreción de los aprendizajes. Esta inclusión en la mirada, permitió redefinir los paradigmas educativos; por ejemplo, las perspectivas sobre el estudio de la enseñanza pasaron de estar centradas, en la década de los 70, en los planteamientos teóricos y metodológicos del conductismo, a abrirse y mudarse a otros enfoques que se iban reconociendo con más precisión.

La década de 1980 trajo planteamientos que tuvieron como base posturas socioconstructivistas, lo cual permitió una interacción particular entre maestros y alumnos, en la que la mediación surgió como aspecto estructurante en la enseñanza. Esto invitó a centrar la investigación educativa desde una posición más activa y participativa, analizando con más detenimiento la profesión del maestro, la cual «ha sido siempre una de las profesiones que más demandan y [que] a veces son... muy poco reconocidas» (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.18).

Gracias a estos estudios fue posible transitar de un proceso de E-A más instrumental, mecánico y memorístico, a otro en el que se comenzaron a probar nuevas y distintas formas de enseñanza, métodos, técnicas y estrategias que buscaban promover un aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), lo que permitió dirigir estos estudios hacia un marco constructivista. No obstante, este trabajo investigativo no ha podido ser continuo ni se ha podido llevar a cabo de manera progresiva, pues no todos los países están en igualdad de condiciones, si bien hay algunos que llevan una gran delantera en materia, hay otros que

tienen enormes problemas escolares al carecer de lo básico, (espacios, materiales, sueldos, profesores) de ahí las continuas reformas al sistema educativo.

Si bien estas reformas intentan hacer una mejora en el rendimiento académico a través de modificaciones que resulten ser más eficientes las diversas áreas educativas, no obstante, estos cambios no han sido del todo efectivos, pues muchos de ellos se han quedado tan solo en intenciones plasmadas en diversos documentos que no llegan a implementarse en el nivel de las aulas. Por eso, autores como Pozo *et. al.*, (2006) opinan que nuestra época está marcada por grandes contradicciones, ya que mientras la industria, la ciencia o la tecnología continuamente están en transformación y avanzan en la creación de nuevos productos, diseños, creaciones e innovaciones, la escuela, por su parte, continúa con viejos modelos de enseñanza que hemos heredado donde se priorizan habilidades memorísticas y mecanicistas por encima de la comprensión e integración de los saberes.

Lo anterior dificulta que el ejercicio de las prácticas escolares pueda correrse de lugar, manteniendo una rutina de educar tradicionalmente. La realidad educativa aún nos muestra a un maestro con un rol pasivo, pues parece que, en una generalidad, es el profesorado quien continúa reacio a los cambios y prefiere ser un ejecutor de programas educativos que, en muchos casos, aplica sin llegar a conocerlos en profundidad. Asimismo, es común que permanezca ajeno a las necesidades sociales, lo que imposibilita hacer ajustes, cambios y adecuaciones que puedan responder a las demandas del contexto pues «a fin de cuentas, la globalización obliga a todos los países a dotarse de ventajas específicas para participar en el desarrollo de las relaciones económicas mundiales» (Delors, 1996, p.36). Lo anterior muestra la evidencia de las brechas económicas, sociales y culturales entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo.

Generalmente los países que están en vías de desarrollo muestran prácticas escolares que permanecen en viejas y obsoletas rutinas. Estas, junto a otras situaciones educativas, hacen que la escuela postergue su transformación y permanezca en un profundo rezago, dificultando alcanzar las metas que propone la agenda educativa 2021, en donde se propone que el profesorado sea un actor activo y comprometido con la educación, capaz de mediar el proceso de E-A, mediante la promoción e integración de una comunidad de aprendizaje.

A lo largo de la historia educativa es posible observar que han surgido propuestas distintas al modelo tradicional, como los trabajos de Montessori (1930), Decroly, Freinet, Pestalozzi (1930-1940), entre otros, los cuales han buscado la aprehensión del conocimiento desde posturas más activas, abiertas y participativas, al modificar las maneras de enseñar y buscar establecer mejores conexiones con los aprendizajes. Estas propuestas pedagógicas también han considerado la vinculación del maestro con el currículum desde un lugar más activo, para generar una educación más crítica, abierta y participativa, sin embargo, a pesar de los logros de estas líneas pedagógicas en la escuela, su puesta en práctica ha tenido poca repercusión, pues es más fácil trabajar desde lo ya conocido que encontrar caminos alternos para transformar la enseñanza.

El libro *Escuelas Creativas* de Ken Robinson (2015) especifica que los modelos educativos que la escuela ha empleado hasta ahora para formar a las jóvenes generaciones ya no resultan útiles, en parte porque son insuficientes para responder a los desafíos y demandas actuales, pues las generaciones son distintas y el entorno ha cambiado con respecto al contexto que vio el surgimiento de la escuela, por lo que para Robinson es importante revisar de manera efectiva cómo es que la educación se ha impartido a través del tiempo, pues esta revisión nos permite mirar y hacer un recuento de las condiciones del surgimiento de la escuela pública, observando su recorrido histórico, así como sus implicaciones sociales, políticas, económicas y culturales que la han acompañado desde la generación de este modelo educativo hasta la actualidad.

Es claro que para Ken Robinson (2015) la Revolución Industrial fue el marco idóneo para el desarrollo de la estructura escolar que conocemos hasta ahora, ya que es justo en ese momento en el que la escuela se constituye y tiene una importante repercusión en la naciente sociedad industrial. Durante este periodo hubo cambios radicales en la vida cotidiana de aquel entonces, pues con los avances surgieron nuevas fuentes de trabajo, los asentamientos humanos cambiaron y nacieron las grandes ciudades, lo que dio paso a las grandes modificaciones en las relaciones humanas y la sociedad, hubo transformación en las formas de comunicación, se crearon nuevas formas de gobierno y la economía, la tecnología y la ciencia entre otras cosas también se transformó.

Esta nueva organización social requirió organizar un espacio que pudiera formar al sujeto para poder laborar en las fábricas, bancos, oficinas, empresas o mercados, lo que implicó que se requiriera de una gran fuerza de trabajo, obligando a la gente a migrar del campo a la ciudad en busca de oportunidades. Si bien esto propició una activación económica, a la par aparecieron necesidades sociales como la atención a la alimentación, la salud, la vivienda, el empleo y, por supuesto, la atención a la educación, pues es aquí donde surge la escuela como una importante pieza del engranaje en la conformación de las ciudades y el establecimiento del trabajo.

Según Robinson, (2015) la construcción de la escolarización, se asemeja al diseño y manejo de las fábricas, es decir, el trabajo educativo se conformó con una gran relación a las líneas de producción, por ejemplo, se educa *en serie*, es decir, la educación se estructura por contenidos básicos y saberes mínimos, que todos deben abordar, así el conocimiento se homologa pues es importante atender grandes cantidades de alumnos y prepararlos lo antes posible para su incorporación al mundo laboral, pues contar con mano de obra calificada fue uno de los principales objetivos de la Revolución Industrial.

Esta manera de instruir tuvo sus repercusiones, sobre todo si el alumno no podía cumplir con las tareas que se le demandaban, pues para acceder al mundo laboral, la escuela pública estableció diversos filtros que los alumnos deben aprobar, pues los exámenes y pruebas tenían la función de comprobar las habilidades y competencias de sus estudiantes en ciertas áreas, así surgen los modelos de evaluación como un factor que determina la promoción, permanencia o exclusión del individuo dentro del sistema educativo.

Esta situación propició que se diseñarán y realizaran diversas pruebas las cuales tienen una gran injerencia en el comportamiento al interior de la escuela, lo que propició la generación del juego de roles que tanto maestros como alumnos continuamente debían seguir, pues el profesor se centraba en enseñar y el alumno en aprender.

Para Robinson (2015) el sistema escolar de ese tiempo se instauraba en tres niveles:

1. El nivel básico, el cual se concentraba principalmente en el proceso de alfabetización. Este nivel jugó un papel trascendental en los orígenes de la escuela básica, pues permitió concretar aspectos del manejo de la lectura y escritura, así como acercarse

al manejo y uso de las nociones básicas del campo de las matemáticas. Esta preparación le permitía al alumno tener la posibilidad de realizar trabajos o tareas, sobre todo manuales, que podía realizar en algún espacio de la naciente industria.

2. El segundo nivel requería que el alumno tuviera mayores habilidades o destrezas; sólo era posible acceder a este nivel si el estudiante demostraba tener mejores aptitudes, por lo que era necesario que el alumno adquiriera mayores conocimientos y desarrollara más competencias. Este nivel se relaciona estrechamente con la gestación de la burocracia, pues los saberes que principalmente se relacionaban con asuntos administrativos dieron paso a ocupar puestos en oficinas, bancos, empresas o fábricas.
3. El tercer y último nivel comprendía los estudios universitarios, a los cuales solo algunos cuantos accedían, pues implicaba tener saberes y así como competencias específicas, ya que cursar la universidad daba acceso para ocupar un puesto más alto en algún espacio de trabajo.

Este nivel organizacional respondía a las necesidades del mercado laboral, sobre todo a nivel social, donde se gestaba una ampliación de las clases sociales; pues tanto la clase obrera como la vieja nobleza dieron paso a la clase media. En esta movilización de las clases sociales, la escuela sirvió como un puente que permitió el traslado, ya que al establecer un sistema educativo de masas se dio la oportunidad para que la educación pudiera aproximar a los menos favorecidos hacia la naciente clase media o, en algunos casos, incluso a la clase alta, lo cual en gran medida dependía de los niveles de escolarización que el individuo pudiera alcanzar.

Como todo proceso, la educación tiene una doble cara. Una de ellas la hemos descrito a través de las «bondades» del surgimiento de la educación para todos; pero, la parte oscura de la educación se nos muestra cuando advertimos que también puede marginar al individuo, pues si los alumnos no pueden responder al sistema, no podían seguir sus estudios, dándose una exclusión de la escuela, lo que da pie a los índices de deserción o abandono escolar.

Los hechos descritos nos permiten ver la falta de consistencia de esta estructura educativa, pues las dificultades propias de la enseñanza (la falta o el mal uso de modelos, métodos, motivaciones o actividades) repercuten en los problemas con el aprendizaje (la falta de autonomía, autorregulación, comprensión o análisis), ya que. «La educación de masas se

construyó como una pirámide, con una base ancha compuesta por la enseñanza primaria obligatoria para todos, una franja más reducida de la secundaria y una estrecha cúspide de educación superior» (Robinson, 2015, p.68).

Si bien este modelo nacido durante la Revolución Industrial dio respuesta a las necesidades de su momento histórico y representó una oportunidad para los individuos de integrarse al mundo de esa época, lo cierto es que ya no es aplicable para el contexto actual. Sin embargo, esta estructura ha continuado con pocas modificaciones hasta nuestros días, lo que ha originado graves repercusiones en las formas de educar y aprender, pues los espacios laborales actuales han cambiado tanto que se siguen construyendo empleos que hubieran sido impensables en otro momento histórico.

La escuela generó un modelo de formación que fue funcional en sus inicios, pues basaba su pedagogía en actividades y modelos de enseñanza que se relacionaban con trabajos instrumentales o mecánicos, bajo la instrucción directa del profesorado, por lo que el estudiante debía seguir puntualmente actividades y estrategias dictadas, lo que centraba el proceso de aprendizaje en realizar diversas rutinas diseñadas para resolver actividades y atender a una serie de fórmulas, lo que limitaba las habilidades de exploración, indagación y creación del estudiante.

Este modelo propició que el rol del docente se suscribiera al de ser un ejecutor del currículum, es decir, alguien que podría reconocer y tomar decisiones al llevar a cabo la tarea educativa, y que mantuviera una postura más directiva y autoritaria al interior del proceso educativo. Como consecuencia, esto generaba una posición pasiva del estudiante, el cual siempre era un receptor del conocimiento, que estaba a la espera de la instrucción o aprobación del maestro en la realización o el resultado de las tareas, esto ha sido llamado el modelo tradicional.

Es importante considerar que el mundo ha cambiado a través del tiempo y, ya en el siglo XXI, se muestran de manera clara como una aldea global. Esto, si bien habla de las múltiples interconexiones con los otros, también señala los diversos desafíos que este nuevo escenario trae consigo, por lo que el modelo educativo tradicional choca de manera directa con las demandas que necesitamos enfrentar, pues nuestro espacio de vida ha sufrido

transformaciones drásticas y ya hace tiempo que la enseñanza que hemos heredado muestra que no es funcional pues ha sido rebasada por la realidad.

Lo anterior muestra que esta realidad ha sido descrita como el fenómeno de mundialización, al respecto Delors (1996) describe lo siguiente: «Este último cuarto de siglo ha estado marcado por notables descubrimientos y progresos científicos, muchas naciones han salido del subdesarrollo, el nivel de vida ha continuado su progresión con ritmos muy diferentes según los países» (p.10). Lo anterior nos exige distintas formas de relación e interconexión entre los individuos que aportan diversos elementos para implementar a la vida cotidiana; asimismo, los continuos «descubrimientos» nos recuerdan la urgencia de cambiar y salir de la profunda crisis educativa que nos enfrenta con el fracaso escolar.

El llamado fracaso escolar es un concepto definido por Carretero (2011) como una situación que marca la «desconexión entre la actividad habitual del alumno y los contenidos que se le ofrecen, que cada vez se le presentan de manera más formalizada y, por ende, con menos relación con la vida cotidiana» (p.19). Lo cual señala que la escuela enseña aquello que no motiva el deseo de aprender, pues premia el cumplir con exhaustivas tareas que no resultan útiles para resolver problemas de la vida cotidiana, se aprenden saberes que no pueden ser aplicados en el contexto real de los alumnos, lo cual abre una profunda brecha entre los intereses, las aptitudes y las competencias que el estudiante pudiera desarrollar, y lo que la escuela ofrece, creando el desencuentro entre las motivaciones y las acciones escolares.

Con respecto a las ideas anteriores, Carretero (2011) señala que el fracaso escolar ocurre de manera paulatina, pues el niño comienza su educación como un ávido aprendiz, sin embargo, si la escuela no estimula, motiva y fortalece su desarrollo académico, se comienzan a gestar diversos problemas en el aprendizaje. Entonces, si no se considera de manera responsable la formación del alumnado, es factible que el estudiante pueda fracasar en el sistema escolar, lo cual, permite ver el desperdicio y la falta de atención a las aptitudes y competencias que el alumno tiene, pero que se nulifican de frente al sistema educativo.

Para Carretero (2011) existen etapas evolutivas del aprendizaje y engloba al respecto dos fases importantes:

1. La primera fase, considera al alumno como el *aprendiz intuitivo*, esta etapa debiera centrarse en las características y el bagaje previo del niño, pues a esta edad los pequeños son curiosos y buscan explicarse los fenómenos que les rodean, son investigadores natos pues hacen indagaciones y son susceptibles de aprender con la guía del maestro; no obstante, la escuela lo alejan de aprender de manera «natural» pues el espacio educativo no considera como importante los saberes previos, así que se centra fuertemente en dirigir y guiar el proceso educativo, lo que propicia una alienación que transforma al educando de un agente activo a un receptor pasivo en la construcción del conocimiento. Generalmente esto ocurre en el periodo del jardín de niños.
2. La segunda fase, requiere que el alumno sea un aprendiz académico, aquí el alumno adquiere el lenguaje propio de cada disciplina, sin embargo, hay grandes conflictos en esto pues se generan rutinas que no permiten el aprendizaje por descubrimiento, favoreciendo la memorización y mecanización de saberes, alejando así al niño de su propia intuición, de sus propias formas de descubrimiento, lo que lo convierte en un actor que solo responde a lo que el sistema espera de él:

Por tanto, en este punto nos encontramos con la siguiente paradoja; por un lado, el alumno posee mayor capacidad cognitiva que en edades anteriores y ha adquirido también más información sobre numerosas cuestiones. Sin embargo, en términos generales, su rendimiento global y su interés por la escuela suele ser mucho menor que en los primeros cursos. En definitiva, es como si el sistema educativo estuviera desaprovechando la mejora que se ha producido en la mente de los alumnos y en vez de obtener un mejor partido, estableciera las condiciones para producir lo contrario. (Carretero, 2011, p.18)

De esta manera, el interés del niño por aprender y su curiosidad por descubrir se ven desplazados por el seguimiento puntual de un programa de estudios, lo que produce vacíos en la conexión o adquisición de conocimientos, mermando el disfrute por el aprendizaje, creando además barreras en los procesos de E-A que afectan a los alumnos y, por supuesto, también a los maestros. De modo que la falta de encuentro entre los saberes y el interés o

motivación por aprenderlos resulta en una pobre atención a las demandas reales de los alumnos.

Si lo dicho hasta aquí muestra un panorama conflictivo, un factor que se suma a esta problemática generando muchas condiciones de estrés y fatiga escolar, es la evaluación. Pues Evaluar es una acción que se aplica tanto a estudiantes como a maestros, e incluso se evalúan los programas educativos y escuelas, de manera que aprobar naturalmente ejerce una gran presión a alumnos, profesores o directivos por alcanzar los puntajes o metas esperadas, esto lleva a la experiencia de educar hacia una burocracia educativa,<sup>11</sup> ocasionando una gran descontextualización de los saberes, deserción o analfabetismo funcional, situaciones que forman parte del rezago educativo. Ante esto, los estudiosos del fenómeno educativo han considerado que es importante «recapacitar sobre cómo funcionan las escuelas y qué se promueve en ellas» (Robinson, 2015, p.19).

Pensar sobre lo que se hace en las aulas y lo que se genera en las escuelas es un ejercicio necesario, pues a pesar de las crisis y las contradicciones educativas, es un hecho comprobado el que la educación es un factor decisivo para la transformación social, pues «constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social» (Delors, 1996, p.9). En este sentido, la escuela es el espacio que nos conecta y nos adecua con el mundo, pues la escuela se posiciona como la promotora de un necesario legado cultural.

El informe que Delors elaboró en 1996 expresa que la función esencial de la educación es propiciar el desarrollo continuo tanto de las personas, como de las sociedades y si bien enmarca que la escuela no es un remedio milagroso, el hecho que las personas puedan educarse, permite que tengan acceso a un mejor desarrollo integral, a la vez que ayuda a disminuir problemas generados por la violencia y la pobreza, ya que al educar y ser educado significa tener más opciones para acceder a una mejor calidad de vida, por lo que organismos

---

<sup>11</sup> La burocracia educativa se refiere a las continuas formas de llenar las expectativas escolares, tareas a las que Terigi (1998) denomina «artefactos educativos», las cuales, en realidad, no tienen una finalidad específica, por lo que pueden generar rutinas o prácticas del tipo hacer por hacer: «Podemos decir que las prácticas escolares suelen proponer artefactos, en el sentido de invenciones generadas por las propias prácticas escolares cuyo sentido, no parece apoyarse en algún referente extramuros» (Baquero y Terigi, citado en Terigi, 1998, p.35).

como la UNESCO convocan de manera continua a la búsqueda de propuestas que abran alternativas en aras de hacer a la escuela un lugar accesible para todos:

La educación —en su sentido más amplio— tiene una función preponderante. La educación es «la fuerza del futuro» porque constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo. (Morin, 1999, p.11)

Lo mencionado anteriormente ha orillado a buscar cambios en la escuela por lo que en los últimos 30 años se ha entrado en un continuo movimiento de reformas educativas, si bien éstas intentan dar diversas propuestas para transformar y mejorar los modelos educativos, sus resultados son relativos, pues están subordinadas a una estructura mundial, es importante mencionar que en años anteriores, cada país decidía su rumbo educativo de acuerdo a su espacio territorial, esto permitía establecer sus propias políticas educativas así como sus ajustes y adecuaciones en base a las necesidades de su contexto, sin embargo, los movimientos de reformas han optado por unificar aspectos a nivel mundial.

En este sentido, se comprende que el escenario global dicta lo que es necesario hacer en materia educativa para las aulas de todo el mundo, lo que convierte a este proceso en una carrera competitiva para tener un sistema educativo eficaz y deja de lado las necesidades de cada escuela y por supuesto de cada aula escolar, pues no es posible responder de manera adecuada a los diversos grupos humanos y a los intereses propios de cada contexto, lo que hace difícil la adecuación de las propias reformas y por lo tanto hay rezagos para que los países en vías de desarrollo puedan ser competitivos.

La educación se ha convertido en un asunto de «vital importancia para la prosperidad económica nacional y para seguir manteniendo ventaja sobre [los] competidores» (Robinson, 2015, p.39), por lo que la adhesión a las reformas, no sólo se vincula con la mejora en los procesos educativos, sino que tiene alcances de mayor orden, los cuales, según Robinson, responden a intereses gubernamentales y políticos que se centran en cuatro puntos importantes:

- a) La educación se ha convertido en un tema político porque repercute en la economía de los países, ya que los gobiernos reconocen que una «población activa e instruida resulta determinante para la prosperidad económica nacional» (Robinson, 2015, p.37). De manera que cada espacio gubernamental define las medidas que puede tomar en relación con distintos aspectos educativos.
- b) La educación tiene una razón cultural, esto en el sentido de que es un importante vehículo de transmisión de valores y tradiciones hacia las distintas generaciones, lo que implica mirar hacia la historia de los distintos pueblos, reconocerlos y, en la medida de lo posible, tratar de comprender, conocer y conservar sus tradiciones y costumbres.
- c) La educación tiene un contexto social, es decir, debe ser impartida a todas las personas pues es importante llegar a los grupos vulnerables, para brindarles así oportunidades que les permitan prosperar y a su vez convertirse en ciudadanos comprometidos con su entorno.
- d) La educación es personal, esto se refiere a que cada sujeto decide hasta dónde puede llevar su potencial, ya que tiene el derecho de llevar una vida plena y productiva.

Estos cuatro aspectos nos muestran que la educación, aunque tenga que responder a un gran sistema de gobierno, continuamente debe sortear las dificultades en la formación de una numerosa población, compuesta por individuos que requieren ajustarse al medio, esto, aparte de otras necesidades que continuamente surgen en los países en vías de desarrollo, se enfrenta a la carencia de presupuestos, la falta de materiales, las condiciones precarias de los inmuebles educativos y la actualización del profesorado, lo cual en parte no ha permitido fraguar los cambios de la manera esperada, aunque la presión por el reajuste educativo es una constante a realizar, «los sistemas educativos en general, y la escuela en particular, están sometidos a una continua exigencia de cambio» (Pozo *et. al.*, 2006, p.29).

La realidad educativa muestra que es una tarea ardua pues hay la prioridad por atender lo que está próximo a cada espacio escolar (adiciones, ausentismo o rezago educativo) así como los problemas que se engloban en el contexto en el que se vive (marginación, desigualdad, exclusión o pobreza) lo que va dejando en planos distintos la respuesta a las exigencias de renovación educativa, como lo muestra la idea de que «la educación tiene la

misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implicaría que cada uno pudiera responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal» (Delors, 1996, p.13), esta es una tarea que aún se encuentra lejos de concretarse.

Viendo esta realidad la UNESCO ha planteado la urgencia de que los distintos países puedan analizar de manera distinta la labor escolar, considerando que es un escenario donde es posible reflexionar alrededor del *qué* se enseña para valorar que de esto puede servir a las futuras generaciones, además de plantear los *cómo* desde los propios lugares de referencia para realizar cambios eficaces, pues el alumno del siglo XXI reclama una formación distinta, y reajustar lo que se enseña y se aprende en la escuela que involucra no sólo el bagaje de conocimientos sino las relaciones que se permean en el sistema escolar posibilitando construir un trasfondo más adecuado para los futuros ciudadanos, por lo que es fundamental dar un giro educativo, pues nuestra «maquinaria» es muy distinta a la utilizada en la revolución industrial, nuestro entorno nos obliga a aprender a un acelerado ritmo, nos insta a tener cada vez más conexiones, información y trabajo en medios, e incluso nos obliga a ser más inter y transdisciplinarios.

Dentro de todas estas líneas o áreas del conocimiento se encuentra la educación artística, la cual de manera más paulatina, se ha ido integrado a estos reclamos de actualización, poco a poco la educación artística ha ido despertando del letargo educativo y propone programas de estudio en el que pueda utilizar redes o bien emplear un software educativo, con la intención de no solo renovar la formación sino con la finalidad de involucrarse más en su propio hacer en la sociedad, es decir, revisar las salidas laborales las cuales requieren adaptarse a nuestro siempre cambiante entorno.

No es posible evitar las reformas por lo que se hace necesario reconocerlas para entender lo que proponen y articular el llevar a cabo la enseñanza, pues como se hace mención, «la mayoría de los sistemas educativos se encuentran en un proceso de reforma educativa» (Pozo *et. al.*, 2006, p.29), en el caso de México la *Reforma educativa* se ha orientado más hacia el discurso y la podemos encontrar plasmada en los documentos oficiales, donde se mencionan algunos aspectos como:

- Responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita.
- Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad.
- Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela.
- Establecer un servicio profesional docente con reglas que respeten los derechos laborales de los maestros.
- Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos.
- Sentar las bases para que los elementos del sistema educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente. (p.3)

Si bien es evidente que estos objetivos tienen la intención de fortalecer y apoyar a la escuela, al abrir espacios de inclusión a grupos o personas vulnerables y acercar la educación a todos; al mismo tiempo que reconoce el trabajo y la vocación del docente en el sistema educativo, con lo que se dignifica, sobre todo, el ejercicio de la educación pública, sin embargo, esta reforma se ha quedado solamente plasmada en muchos sentidos en los documentos oficiales y no ha encontrado cabida de manera eficiente en la realidad escolar.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, Ángel Díaz (2012) señala que el problema de la reforma educativa en México es que las necesidades educativas reales no se atienden, lo que requiere prestar atención a todos los actores implicados en el proceso educativo, de manera que hay que visualizar los lugares no sólo necesarios sino adecuados para la enseñanza, el proveer de materiales útiles y accesibles y considerar al profesorado.

El maestro siempre exaltado en los discursos de política educativa y situado en los proyectos de reforma como el pilar de los esfuerzos por transformar la educación, suele quedar reducido en la práctica a un mero ejecutor de acciones que otros definen como innovadoras. (Fierro, Fourtoul y Rosas, 1999, p.18)

Si no se considera la actuación del profesorado para realizar una transformación educativa, difícilmente será posible subsanar los problemas presentes en la enseñanza, pues el maestro es un personaje enclave en las metas educativas, Frida Díaz Barriga (2006) señala que es importante comprender una cuestión ineludible la cual ha sido planteada por sociólogos del cambio educativo Carneiro, 2006; Hargreaves y Fink, 2006; Fullan, 2002, quienes señalan

que cualquier reforma curricular fracasará si se realiza al margen del contexto, la cultura y las necesidades humanas de los grupos meta del proyecto.

De manera que las reformas solo podrán generarse y consolidarse si las autoridades y las comunidades educativas se comprometen y realizan acciones frente a los cambios de fondo en todo el sistema, si participan y permiten incluir una gestión que contenga al profesorado, subsanando de alguna manera las políticas que afectan a los actores educativos.

Una extensión de sus límites, incluyendo a personas y grupos sociales hasta ahora excluidos, (permitiendo) una ampliación de sus horizontes, fijando nuevas metas y propósitos, definiendo nuevas formas de enseñar y aprender, creando nuevos espacios en los que se pueda no solo transmitir sino compartir el conocimiento y las vivencias que ese conocimiento genera. (Pozo *et. al.*, 2006, p.26)

Díaz Barriga (1998) ha analizado el ejercicio docente en México, por lo que considera que es un trabajo complicado, debido a las múltiples cargas que se depositan sobre el profesor, quien debe prestar atención a diversos aspectos tanto del aula, como de la propia institución. La contradicción está en que gran parte de sus tareas no son propiamente formativas. Marchesi, Tedesco y Coll (2021) mencionan al respecto que:

Las demandas que se producen en la educación son a veces desbordantes y excesivas frente a las cuales se tiene poca respuesta. Este exceso de demandas, aunado a las escasas respuestas [...] nos conduce a múltiples situaciones complejas, que nos hacen dudar y nos llevan a no saber qué tenemos que hacer en el terreno educativo. (pp.18-19)

Al observar este panorama descrito, es inevitable que surja la pregunta: ¿de qué manera es posible desarrollar una buena enseñanza? El intento por responder a este cuestionamiento nos lleva hacia la exploración de la práctica, no obstante indagar, puede poner en entredicho las maneras en cómo los maestros educan actualmente, desde el punto de vista de Schön (1998) y Pozo *et. al.*, (2006), hasta hace algunas décadas era posible apreciar mejor el conocimiento que poseía el docente, pues se consideraba que sus acciones tenían una relación estrecha con su perfil profesional.

En otras palabras, parece ser factible encontrar en el terreno educativo a alguien que trabajara en la rama que había estudiado, pero, con el paso del tiempo, cada vez es más común encontrar diversos profesionistas en trabajos educativos, que les son lejanos a sus áreas formativas, siendo difícil o complicado el que el maestro busque alternativas para conformar un nuevo perfil en la educación con todo lo que esto implica «a medida que pasa el tiempo parece ser que el deterioro continúa en los espacios educativos, al mismo tiempo se ha extendido la idea de que: *los alumnos cada vez saben menos y están peor formados*» (Pozo *et. al.*, 2006 p.11).

Pozo *et. al.* (2006) explica que pensar en el «antes» como un mejor escenario educativo, donde «antes se enseñaba mejor, [...] antes había más respeto en los centros y a los profesores, [...] antes los alumnos estaban más interesados en el estudio [...] antes los profesores y la educación eran más valorados por la sociedad» (p.11), estas ideas han permeado y de alguna manera siguen funcionando como un anclaje al pasado y, por tanto, a las formas tradicionales de enseñanza, las cuales ya no son aplicables en nuestras circunstancias actuales, pues las ideas y los saberes de ese «antes» pocas veces aplican en el ahora.

El permanecer en el antes educativo, ha sido el motivo para perpetuar ciertas formas de instrucción, pues así es «como se enseña», con modelos que retroalimentan y dan mayor validez a las habilidades mecanicistas y memorísticas, en contraste con modelos que fomentan la indagación, la reflexión o el análisis como aspectos esenciales que pueden conformar la construcción de los saberes.<sup>12</sup> Continuamos en una realidad educativa que se asienta en viejas ideas, imaginarios y creencias que giran en torno de la enseñanza y la capacidad del maestro, lo que en ocasiones no nos permite visualizar opciones distintas para avanzar hacia propuestas integrales que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Un marco que ha sacudido nuestra visión sobre la educación es la investigación alrededor de la práctica del maestro, pues en primera instancia nos permite reconocerlo a él

---

<sup>12</sup> Cabe mencionar que las ideas en torno a la reflexión o búsqueda de información pertenecen al conjunto de teorías que surgieron en el siglo XX con la psicología del aprendizaje. Así el cognoscitismo, la psicogénesis y la teoría sociocultural son algunos paradigmas que proponen que los saberes impartidos en la escuela debieran ajustarse, a fin de afianzar de una mejor manera la relación teoría-práctica en la enseñanza del alumnado. (Coll, 2008).

y su quehacer en el aula. Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan que el maestro guía y orienta la actividad intelectual constructiva de los alumnos a través de herramientas pedagógicas que adecua a sus necesidades, intereses, actitudes, habilidades y competencias, por lo que el maestro se vuelve un centro en la búsqueda de la eficiencia de los sistemas educativos ya que atiende los siguientes intereses:

- a) La educación del ser humano, lo que pone en juego la importancia de dar una formación que atienda al sujeto en las diferentes esferas que complementan su desarrollo.
- b) La inclusión de grupos sociales, pues es una necesidad atender y educar a los grupos sociales menos favorecidos del sistema educativo y brindarles una debida atención.

Díaz (2012), señala que el maestro continúa siendo uno de los indicadores que pone en evidencia la calidad educativa al interior de la escuela, por lo tanto, el ejercicio de describir su práctica permite comprender las acciones e incluso intenciones que rodean a los procesos educativos, con base en esto, es factible describir desde una perspectiva crítica y objetiva los resultados que se derivan de la enseñanza hacia el aprendizaje de los alumnos, sobre todo cuando el proceso se encamina hacia la reflexión del trabajo docente.

Lo expresado hasta ahora, permite hacer una correlación con la praxis del ámbito del arte, en específico, con el trabajo de la educación musical, pues esta, conserva un proceso de formación heredado del conservatorio, modelo en el que impera una educación tradicional, el conservatorio, como su nombre lo indica, es un lugar donde se conservan estructuras y procesos formales para llevar a cabo la enseñanza musical, pues a diferencia de otros espacios formativos, el alumno que intenta realizar un trabajo artístico, sobre todo fuera de la educación básica, se encuentra con una disciplina que pone al centro la atención al alumno talentoso, y a partir de ahí se estructura un modelo educativo, que tiene exigencias antes de iniciar y durante todo el proceso formativo, la razón de esto es que la formación se dirige hacia una profesionalización.

Lo anterior indica que en la enseñanza de la música, se ha tenido la idea de formar a un individuo con dones o bien que demuestre tener una facilidad innata para tocar, tener buen

oído o cantar, entre otras cosas, pues de esa manera se “asegura” que podrá ser un buen músico, estas ideas o teorías implícitas cuestionan otras habilidades y competencias que puede poseer el estudiante aún antes de entrar a estudiar música, cuestiones como el compromiso, la disciplina, respeto o responsabilidad, pero como la mirada se fija en lo que se hace musicalmente no todas las personas pueden acceder a esta formación.

La educación musical tiene una fuerte disciplina en su enseñanza, la cual basa la mayoría de sus contenidos en que el alumno sea competente para tocar su instrumento, lo cual de alguna manera anula fases necesarias en la formación, (sentido de investigación) como si el desarrollo de los aprendizajes y el fomento de habilidades ocurriera en un solo sentido, ocasionando una estructura cerrada, que determina que del arte no es posible abordar si no se cuenta con ciertas habilidades. El problema sigue siendo cómo mejorar la formación, pues la educación musical en nuestro país se realiza en función a prácticas heredadas, un ejemplo: la exigencia de la técnica, la cual se logra con varias horas de estudio en el instrumento, o el tocar antes de aprender a hacerlo, estas ideas privilegian el «tener» más que el «formar», pues parece ser una cuestión de talento más que de proceso.

Incluso los espacios universitarios enfrentan esta problemática, pues la mayoría de las universidades surgen de los conservatorios, de manera que sus formas de enseñanza están influidas desde la técnica y no desde el dirigir o despertar la «sensibilidad», la «creación», la «musicalidad» o la «expresividad».

Frente a lo dicho es importante retomar el significado de la educación musical en la práctica y bajar del papel la posibilidad que los alumnos puedan disfrutar del arte para poder estructurar generaciones que tengan una mayor comprensión del lenguaje musical; por lo tanto, puedan proyectar profesionales con mejores perspectivas hacia el terreno laboral, pero también sigan aclarando la perspectiva para mejorar la práctica docente y educativa en la enseñanza musical.

### **1.3. Para aclarar el terreno de la praxis**

Definir la praxis supondría ser una tarea simple pero no hay nada más alejado de la realidad pues la praxis engloba acciones, acciones, decisiones y posiciones del profesorado respecto a su labor docente, pues toda práctica persigue fines y, por lo tanto, tiene un trasfondo de

intencionalidad en el proceso de E-A, puesto que la tarea del maestro no solo se centra en ejecutar el currículum, ya que realizar esto demanda dimensionar este «hacer», no solo en la acción de llevarlo a cabo sino realizar diversas adecuaciones y ajustes que nos permiten reconocer miradas distintas sobre la labor del profesorado.

Según el Diccionario de la Lengua Española, el término praxis proviene del griego *πρᾶξις*, el cual se traduce como «práctica, en oposición a *teoría* o *teórica*». El maestro es el protagonista de esta parte del proceso de E-A el cual desprende diversos factores que refieren al *hacer* educativo, ya sea desde las interacciones entre maestros y alumnos, así como maestros y otros actores educativos (directivos, supervisores o padres de familia). Si bien en el aula ocurren diversas y continuas acciones, además de un continuo hacer, no todo lo que se *hace* corresponde necesariamente a una praxis. Runge y Muñoz (2012) mencionan al respecto que «la práctica debe tener una finalidad, pues se encamina a una meta que trasciende al agente mismo» (p.78).

La praxis es el paso de la especulación a la acción práctica, de manera que hace alusión a la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, permitiendo ejecutar o poner en práctica algo que se ha aprendido, no obstante, la praxis sólo ocurre cuando se da cumplimiento a objetivos o expectativas. Runge y Muñoz (2012) mencionan que este concepto es la alusión a la actuación del profesorado: «es el equivalente de la expresión práctica, de manera que es posible decir que toda praxis es un hacer, pero no todo lo que se hace es necesariamente una praxis» (p.78), lo cual nos permite considerar que no todas las acciones educativas —clases, evaluación, retroalimentación— cumplen los lineamientos de la praxis a menos que sea posible observar la intencionalidad de estas acciones.

De la misma manera, Sánchez Vásquez (2003) opina que la praxis es aquello que se emplea para ir más allá del sentido común en el hacer, puesto que el conocimiento o los saberes son los que sustentan la actividad práctica la cual puede modificarse cuando existen los fines. Bajo esta perspectiva, la praxis educativa es una praxis social. Otra postura similar es la que presenta Gramsci (en Sánchez, 2003) quien hace referencia a la praxis como un acto crítico, que intenta posicionar a la teoría, no como algo desvinculado sino como algo que puede entretenerse en relación con los diversos elementos prácticos, de manera que la propia educación es una praxis en la medida que se construye como un acto crítico. Así que es

necesario que la teoría dé paso a una práctica coherente y eficiente que cumpla con los propósitos educativos.

Otro autor que considera que la práctica es un fenómeno que ocurre entre la acción y la reflexión es Freire (1997) quien añade que primero se debe pensar críticamente y reflexionar sobre las acciones realizadas en el trabajo docente, para después pasar a la acción transformadora, de manera que es necesario transitar de un pensar ingenuo a un pensamiento crítico, lo cual orienta el proceso de transformación de la realidad en relación con el individuo, sin perder de vista la humanización que se da alrededor de este proceso de cambio.

Las ideas anteriores nos muestran que el ejercicio de la práctica va más allá de tener buenas intenciones, pues se relaciona con la toma de decisiones basadas en un hacer libre y reflexionado; pues desarrollar una buena praxis es acercarse a una acción que se orienta hacia ideas responsables, ya que el trabajo educativo implica que las acciones estén dirigidas a educar al ser humano para conservar la cultura, los valores y, por supuesto, acercar al sujeto hacia una humanización:

Mediante la educación o praxis educativa se les ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas e instruyéndolas) en sociedad y se regula, en términos micro y macrosociales, no solo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los individuos, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad. (Runge y Muñoz, 2012, p.85)

Runge y Muñoz (2012) hacen una relación de la acción práctica con las ideas de Aristóteles, pues desde su punto de vista lo importante de este proceso es el sentido o el valor de la acción en sí misma. De esta manera, lo importante no se centra en el producto final, sino en las propias acciones o procesos, que, en el caso de la educación, lo central es lo que le pasa al otro al experimentar la vivencia educativa, de tal forma que, si esta ocurre de manera exitosa,

lo fundamental se focaliza en la finalidad que se encuentra en la acción misma. (Aristóteles, citado en Runge y Muñoz, 2012, p.78).<sup>13</sup>

Así es posible observar que la praxis puede poner en juego una serie de objetivos, pasos o estrategias didácticas, actividades o materiales que se usen en la construcción del proceso E-A. De igual manera, esta se divide en dos acciones orientadoras: la práctica educativa y la práctica docente, con base en estas, es posible activar detonantes para mediar las experiencias en la formación de los alumnos. Consolidar estos aspectos permite que el maestro se convierta en un eslabón vital en el proceso de interiorización del aprendizaje.<sup>14</sup>

El trabajo docente se realiza tanto en el escenario escolar, como en el aula, pues ambos lugares nutren, dan forma y estructuran la tarea educativa, lo que propicia en el maestro una particular visión sobre la educación y la cultura escolar, esto a su vez implica que el aprendizaje no pueda mirarse de manera clara sin la participación del maestro, puesto que para educar es necesario contar con un experto que pueda motivar, estimular y propiciar aprendizajes en el alumno, al guiar su atención y ser capaz de poder traspasar el hecho de la mera transmisión de información a la necesaria construcción del conocimiento, ya que «la educación tiene éxito por sus docentes» (García *et. al.*, 2008, p.8).

De esta manera, la revisión de los trabajos de estos investigadores permite comprender que la praxis, o práctica, es una tarea compleja que no siempre es posible de lograr, pues no tiene líneas o fórmulas específicas para llevarse a cabo, ya que surge a partir de fines e intencionalidades distintas determinadas por el hecho de que se atienden a alumnos tan diversos. Entonces se hace necesario reconocer los tiempos y las partes de la práctica, no solo para dar una mayor claridad a las funciones de este trabajo, sino para permitir la reflexión y observar sus repercusiones en el trabajo del maestro, debido a que la práctica educativa y

---

<sup>13</sup> Los autores dan el ejemplo de un sujeto que da limosna o hace donación para una causa. Aquí lo que importa en sí es la finalidad misma de la acción para el sujeto, no si esta llega o no a la persona que lo necesita.

<sup>14</sup> La interiorización es un concepto que se menciona en el paradigma sociocultural, el cual aborda al aprendizaje desde un punto de vista histórico y social. Este enfoque puntualiza que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y su medio social, de esta manera el sujeto aprende, en primera instancia, a partir de los otros en una relación interpersonal, para después estructurar este conocimiento de forma individual en un proceso intrapersonal. Por lo tanto, considera al maestro como un componente determinante para lograr la aprehensión de los saberes.

la práctica docente se componen como las bifurcaciones de la praxis, las cuales conforman el escenario del profesorado.

### *1.3.1. La práctica educativa: un marco hacia la práctica docente*

Anteriormente se mencionaron dos líneas que conforman la praxis: tanto la práctica educativa como la práctica docente las cuales son realizadas por un mismo actor: el profesor; ambas se complementan y fortalecen el proceso educativo, dando certeza del aprendizaje, sin embargo, para varios investigadores no son lo mismo puesto que cada una ocurre en distintos momentos de la enseñanza; este hecho, establece diferencias puesto que al ocupar una distinta temporalidad, entonces cada una exige acciones diversas.

Definamos en principio a la práctica educativa, Zabala (2010), uno de los investigadores más importantes de la praxis, menciona que la llamada práctica educativa ocurre antes de tener un encuentro cara a cara con el alumnado, y después de este, por lo que su hacer se alinea mucho más a los fines institucionales.

Si bien los procesos educativos son lo suficientemente complejos para que no sea fácil reconocer todos los elementos que intervienen... la estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios [o bien] las condiciones físicas existentes, etc. Lo que permite dar paso a las formas de organización del trabajo educativo. (p.14)

Lo anterior implica que para entender la práctica educativa se requiere ser perceptivo tanto de lo que ocurre en el aula y fuera de esta, pues Zabala (2010) define al proceso educativo como un microsistema que ocupa un espacio, tiene una organización, ocurren interrelaciones, o bien se distribuye el tiempo de un curso o de una clase, esto entre otras cosas constituyen el universo educativo y engloban las acciones que giran alrededor del trabajo del aula, de manera que: «La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas sustanciales en toda práctica educativa, [esto es] La planificación y la evaluación, [ambos] son procesos inseparables de la actuación de las aulas» (Zabala, 2010, p.15).

Aclaremos un poco lo dicho anteriormente: para poder tener una aprehensión del aprendizaje existe un antes, es decir, la definición de lo que se va a hacer; y un después: la revisión de lo ya hecho. La primera parte constituye la planeación, donde se proyectan las acciones que se van a realizar en el aula, ya que no habría razón para educar a las personas sin un programa o bien sin fundamentos y objetivos a perseguir que lleven a formular líneas de acción y construcción de aprendizajes, por lo que realizar las planeaciones o bien las cartas descriptivas de la sesión constituyen este momento.

La segunda parte de la intervención pedagógica: el después, se centra en la evaluación del proceso educativo, el cual conlleva una observación mucho más detenida y compleja que solo ver el producto final del alumnado, pues esta necesita centrarse en cotejar los procesos que intervienen en la formación para saber si la intencionalidad de la enseñanza se cubrió o no, así como establecer la manera en que se lograron los objetivos y revisar cuáles elementos empleados en el trabajo de enseñanza resultaron ser pertinentes y eficaces; esta parte del proceso de formación, permite observar la relación de las finalidades con el propio proceso de aprendizaje.

Establecer metas en la educación es fundamental, Zabala (2010) opina que al no establecerse una finalidad para el aprendizaje es posible que se generen vacíos que complican determinar para qué o por qué se educa. Otra problemática que resulta de la falta de planeación es no saber qué enseñar ni cómo enseñarlo, además de saber que materiales o elementos son pertinentes emplear, así como no poder realizar una evaluación objetiva al no tener una idea precisa de los temas, ejercicios o trabajos realizados.

García *et. al.* (2008) marcan algunas diferencias entre las praxis, pues señalan que la práctica educativa se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos: «se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, por lo que sus acciones se determinan, en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo» (p.3).

En este sentido, el trabajo escolar se acopla a lo que Zabala denomina las variables educativas, las cuales «son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final

conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado» (2010, p.16), dentro de lo cual se enmarca la llamada cultura escolar.

La cultura escolar es una práctica más global en la que se muestra una forma particular de pensar, percibir y actuar en el quehacer docente, en otras palabras, se refiere a la forma en que el maestro responde a las demandas educativas que la escuela establece. A este respecto, es importante considerar que la práctica educativa refuerza una visión de pertenencia al espacio laboral y, de alguna manera hay una adopción de la identidad docente, que se establece a medida que el maestro conoce y se compenetra más con la institución escolar, pues se va adecuando a la visión y misión institucional. Al respecto, De Lella (1999) coincide en que la práctica educativa moldea la visión del maestro al fenómeno escolar, ya que desde su perspectiva tanto las normas como la postura o los imaginarios que se dan en la escuela influyen de manera directa en la atención que el maestro da al proceso educativo.

Por otra parte Zabala (2010) indica que uno de los problemas fundamentales de la enseñanza consiste en saber cómo mejorar la práctica educativa, pues esto implicaría contar con instrumentos específicos que permitan orientar, guiar y evaluar no sólo el aprendizaje sino la manera en cómo se constituye la praxis permitiendo detectar objetivamente tanto los puntos fuertes como los débiles de la práctica educativa para perfeccionarla y permitir que la tarea de enseñar sea más competente, pues, desde la perspectiva de este autor esta mejora se da en función a dos importantes acciones: el conocimiento y la experiencia.

---

Para hacer esto, Zabala (2010) considera que se debe poner atención en dos aspectos importantes: el primero se refiere al conocimiento de las variables que intervienen en la práctica, aquel conocimiento que se da de la investigación, de la puesta en práctica y de la experimentación de diversos métodos y estrategias de enseñanza, posibilitando la reflexión del trabajo del aula. El segundo aspecto se refiere a la experiencia, la cual es la comprensión de la vivencia respecto a los métodos o modelos educativos, ambas líneas nos ayudan a estimar los diversos aspectos educativos que se realizan muy bien, cuáles se hacen de manera satisfactoria y cuáles otras definitivamente deberían mejorar.

Poder tener en cuenta estos aspectos en relación con la mejora de la práctica, daría paso a profesionalizar la función del docente para que no sea solamente un aplicador de fórmulas sino un agente activo en la enseñanza, que pueda no sólo aplicar un currículum,

sino que reoriente las líneas de trabajo de acuerdo a su contexto, puesto que la educación es un proceso dinámico sobre el cual hay que construir varios entramados que hacen posible el proceso de aprendizaje.

La enseñanza se constituye por un continuo *intercambio educativo*, esto significa que el educador da por sentado que el maestro enseña y que el alumno aprende en una espiral continua que genera el intercambio de ideas, así como la comprobación de lo que el alumno «sabe» por medio de pruebas específicas, construidas de acuerdo a los diversos espacios y características educativas que puedan ser detectores de los aprendizajes esperados, lo cual implica la planeación, el llevar a cabo la enseñanza y el reconocimiento de esta.

Si bien la escuela es la encargada de velar por la preservación del conocimiento y la transmisión de la cultura, en los últimos años esta tarea se ha visto rebasada, pues las continuas reformas y las adecuaciones curriculares así como la creación de planes, de programas, o nuevas materias, focalizan el tiempo de la enseñanza en la resolución de las diversas tareas administrativas, por lo que de nueva cuenta se necesita volver a enfocar la mirada sobre la práctica educativa en la cultura escolar.

Lo anterior da un giro sobre el actuar y el ser del profesorado, pues para algunos autores es importante examinar las prácticas educativas sin perder de vista el lugar donde ocurren, al respecto, Rockwell y Mercado (1988), consideran que es importante examinar la práctica educativa a partir de la influencia de la escuela, la cual habilita al maestro y le da rasgos identitarios, en otras palabras, se genera una institucionalización que se integra al nivel cultural del profesorado. Puesto que «entre las propuestas de formación docente y la práctica de los maestros siempre media una realidad institucional preexistente, dinámica, compleja, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente» (Rockwell y Mercado, 1988, p.65), el sistema escolar es entonces el que delimita en gran medida la formación profesional, pues la escuela marca las pautas de lo que se espera del maestro y establece distintas relaciones entre el profesorado y la institución educativa, el no considerar este aspecto, da como resultado una mirada estrecha del ejercicio del profesorado.

Los procesos educativos son lo suficientemente complejos para que no sea fácil reconocer todos los factores que los definen. La estructura de la práctica

obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes, etc. (Zabala, 1995, p.14)

Las personas que se han acercado a la práctica educativa han tenido que colocarse en una posición que considera a la norma, de lo contrario, como diría Zabala (1995), nos enfrentaremos a algo huidizo o difícil de delimitar con coordenadas simples, pues más bien es un ámbito más complejo que expresa ideas, valores o hábitos pedagógicos. No observar todos estos ámbitos nos hace correr el riesgo de invisibilizar aspectos importantes sin los cuales no podríamos cuestionar la tradición educativa que envuelve a los procesos de enseñanza.

Mercado y Rockwell (1988) proponen partir de los procesos sociales para reconocer a la institución desde una postura más flexible. Esto implica conocer su historia, esta trayectoria que nos hace percatarnos de los múltiples sucesos que constituyen y han consolidado a la escuela, pues de esta manera no es posible encasillar desde las reglas que rodean a la institución, sino que giran la mirada para observar desde las condiciones históricas que se establecen a partir de la memoria, donde por supuesto se han observado las diversas prácticas que ocurren, desde aquellas que son recurrentes (el hacer planas, copiar el pizarrón o memorizar tablas, entre otras cosas) hasta las que son más creativas o dinámicas (exploración de nuevas propuestas metodológicas).

Estas autoras señalan que observar desde esta perspectiva a la práctica educativa entrelaza tres aspectos que dan sentido al quehacer del maestro: a) las condiciones materiales de la escuela, b) los saberes del maestro y c) el cruce entre la biografía del docente y la historia social de la escuela.

a) Las condiciones materiales de la escuela.

Este punto nos propone considerar no solo los recursos materiales, didácticos o físicos (pizarrones, aulas, baños, patios, bibliotecas, etc.) con los que la escuela cuenta, sino también a recapacitar sobre las condiciones laborales, la organización escolar del espacio, el uso del tiempo, así como las prioridades de trabajo que tienen cotidianamente las autoridades, los

maestros, los alumnos y los padres de familia. Contemplar estos elementos nos habilita para ver al maestro desde una perspectiva humana, pues se hace visible que éste alterna su vida personal con el trabajo educativo.

En esta alternancia, el profesor reconoce y se apropia de los saberes que se disponen en la escuela, pues él aprende a reconocer aquello que le ayuda a realizar su tarea formativa y, en este mismo reconocimiento, es posible que el maestro pueda capacitarse mejor al trazar líneas de actualización y superación académica que le habiliten en la realización de su labor, sin perder de vista que todo esto se liga a la historia social de la escuela, «frente a este conjunto de condiciones materiales del trabajo docente, que varía mucho de una escuela a otra, el maestro tiene márgenes de autonomía docente, también variables, para decidir hacer prácticas propias» (Rockwell y Mercado 1988, p.69).

Lo anterior nos hace pensar sobre la necesidad de reconocer la integración efectiva del ámbito escolar, ya que, si seguimos el pensamiento de Rockwell y Mercado (1988), el maestro se forma en las escuelas en las que trabaja: en ese quehacer cotidiano, en las decisiones y acciones que realiza, así como en el encuentro y el establecimiento de acuerdos tanto con sus alumnos, como con otros colegas o bien con las autoridades académicas. «Se sabe que en la escuela ocurre gran parte de la formación del maestro, pero se comprende poco cómo [es que esto] sucede» (p.70).

Si bien la escuela busca fundamentar su tarea a través de delimitar su misión y visión con respecto a la enseñanza, lo que permite que tenga una postura educativa la cual se complementa con reglamentos y mecanismos que le permiten llevar a cabo la tarea formativa, sin embargo, a la par el maestro cuenta con los sindicatos que respaldan las acciones, derechos y obligaciones de los docentes en el desarrollo de su práctica educativa.

La institución es un espacio de presencia tácita de normas que atraviesan a profesores, alumnos, directivos y padres de familia, no solo en sus acciones, sino en sus imaginarios, símbolos, representaciones, en sus concepciones y creencias acerca de lo que significa pensar y ser enseñante o aprendiz (Zabala, 2010, p.8).

b) Los saberes del maestro.

El segundo aspecto se refiere tanto a los conocimientos que el maestro ya ha adquirido en su propio proceso formativo, como a aquellos que se articulan en el transcurso del trabajo educativo al organizar los temas a impartir y determinar el qué enseñar y el cómo hacerlo, o bien, lo que puede suceder frente a situaciones no controladas como es el caso de desastres naturales o epidemias que obligan a que el docente incorpore diversas alternativas en su práctica, esto hace que la práctica del maestro no se trate solamente de establecer una serie de fórmulas, rutinas o acciones preestablecidas en la enseñanza, sino:

Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que, a la vez, este impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando no se puedan explicitar conscientemente. (Rockwell y Mercado, 1988, p.70)

Así, los saberes transforman la práctica educativa pues a medida que se adquiere mayor experiencia el maestro puede incorporarse más en el trabajo educativo, pues el maestro puede ocupar un cargo como coordinador, supervisor o director, lo cual le permite acumular otro tipo de vivencias y conocimientos al cubrir estas funciones, lo anterior significa reorientar de manera distinta la función docente.

Algunos de estos saberes se transmiten de directores a maestros, también pueden pasar de maestros con mucha experiencia hacia las nuevas generaciones, o se generan dentro de la «seguridad» del aula por lo que «se puede suponer que la práctica docente no es reproducción pasiva de la formación profesional o de las normas oficiales» (Rockwell y Mercado, 1988, p.71), sino que podría ser un proceso activo en constante movimiento.

Si bien existen diversas prácticas, muchas de ellas tienen que ver con procesos innovadores y activos mientras otras siguen más bien procesos rutinarios, es evidente que los modelos de trabajo que el maestro realiza son susceptibles de integrarse o rechazarse en la educación que el docente lleve a cabo en las aulas. Por lo que uno de los principales aspectos que se encuentran en el trabajo escolar es la reproducción, o bien la integración de diversos conocimientos, mismos que el maestro retoma y acomoda o bien adecúa o adapta dentro de su práctica.

Pues el saber que el maestro construye alrededor de la o las materias que imparte, es una parte imprescindible de la práctica educativa; de esta forma, el docente requiere tener una base de conocimientos en un área, los cuales se entrelazan en el «ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas que se presentan» (Rockwell y Mercado, 1988, p.70). En este sentido es importante notar que la integración de los saberes por parte del maestro sucede de manera heterogénea, pues la educación, a diferencia de otras disciplinas, obliga a hacer una incorporación de conocimientos de diversos orígenes: por ejemplo, las teorías pedagógicas, la planeación o realización de estrategias y materiales, aspectos emocionales o motivacionales, así mismo, se disponen de otros conocimientos como la comunicación o sobre políticas educativas.

Así, la continua interacción con el sistema educativo y el constante encuentro con la enseñanza facilita y fortalece el conocimiento alrededor de la práctica. De modo que se encuentren alternativas de resolución para las estrategias, las actividades, las diversas formas de interacción con la enseñanza y las problemáticas alrededor de la educación, lo cual se da tanto para los docentes normalistas, o bien aquellos que poseen diferentes perfiles.

c) Los cruces: maestro e historicidad de la escuela.

Cuando se hace referencia al término historia o historicidad escolar, por lo general se asocia a los modelos y las formas de trabajo tradicionales, se piensa en prácticas anquilosadas que dan poca salida a procesos de aprendizaje efectivos, pero esto se aleja de la referencia que queremos realizar en este trabajo, pues este punto se relaciona con la historia de la institución escolar (surgimiento y cambios) y del maestro, ya que observar el devenir de cómo se han estructurado las prácticas y a examinar su influencia en el trabajo del profesorado, nos permite reconocer los ajustes y adecuaciones a los llamados procesos de modernización educativa,<sup>15</sup> los cuales intentan plantear formas alternas de trabajar en la escuela.

En el ámbito educativo, la historia aparece como un proceso de modernización que presenta inevitablemente mejor lo más reciente. En el ámbito de la formación docente, el término correspondiente es actualización, se presupone

---

<sup>15</sup> «El modelo de modernización educativa se encaminaba a eliminar las desigualdades geográficas y sociales, hacer más eficiente y de mejor calidad la enseñanza, integrar el proceso educativo al desarrollo económico, emplear modalidades no escolarizadas para ampliar la educación y reestructurar la organización del sistema» (Vázquez, 1994).

que el maestro debe aprender técnicas modernas para superar una práctica docente de años con frecuencia, caracterizada como empírica. (Rockwell y Mercado, 1988, p.72)

En consecuencia, el trabajo del maestro se coloca en una doble postura: por un lado, la búsqueda de mejorar los procesos de E-A le demanda estar en constante actualización pues es importante emplear formas de enseñanza que sean más innovadoras y menos tradicionales, pues de ello dependerá el trabajo del aula, aunque hay que aclarar que al enfrentar lo nuevo se requiere un trabajo de mayor exploración y experimentación, lo que lo hace más complejo. Por lo que muchas prácticas tienden a considerar que el trabajo en tiempos antiguos era más funcional y se obtenían mejores aprendizajes, pues había mejores libros de texto, mejores materiales, maestros más estrictos o «cumplidos», por lo que continuamente en la educación se regresa a lo ya probado, lo cual ha impedido dimensionar la práctica educativa.

Pozo *et. al.* (2006) señalan que la praxis está conformada por «herencias culturales transmitidas sin testamento» (p.33), esto hace referencia a que toda práctica, ha tenido su origen y conformación en un momento histórico específico, pues resolvieron circunstancias de su entorno y contexto, el no reconocer esto hace que sea más fácil crear prejuicios sobre determinadas prácticas antes de inclusive conocerlas, por lo que se imposibilita el hecho de ajustarla por el docente. Por el contrario, si se reconocen estas prácticas desde sus momentos históricos y de resolución es factible que haya puntos de cruce en los que el docente puede construir desde lo que reconoce en su experiencia docente, apropiándose de los saberes y colocando en esto su propia historia personal.

En otras palabras, el saber de los docentes no es un conjunto de contenidos cognitivos definidos de una vez por todas, sino un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en la que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su *conciencia práctica*. (Tardif, 2014, p.13)

Cabe aclarar que no todas las prácticas se centran en la reproducción, pues también están aquellas que transforman las formas de enseñar a través de equilibrar las formas de trabajo, los contenidos programáticos, las estrategias de enseñanza etc., y que amplían el margen de

la acción educativa, por lo mismo «no es posible clasificar maestros según “tipologías” sencillas que remitan a métodos (tradicionales vs. activos), la personalidad (autoritario/democrático); o etapa de formación (empírico o. científico)» (Rockwell y Mercado, 1988, p.73).

Revisar entonces las prácticas educativas que ocurren en la escuela nos permite observar las acciones del docente con más atención en el trabajo escolar, pues cada maestro asume posturas, decisiones, teorías implícitas o acciones en primera instancia desde la institución y enseguida por los distintos momentos de su vida. Esto supone que el maestro no puede permanecer estático; al contrario, su práctica «tiene huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas que tienen origen en los diferentes momentos históricos que ha atravesado la escuela mexicana... La práctica ha cambiado históricamente y sigue cambiando» (Rockwell y Mercado, 1988, p.73).

### *1.3.2. Para comprender la práctica docente*

La práctica docente se refiere a las acciones y decisiones que se realizan en el interior del aula, es decir, en el encuentro cara a cara con los estudiantes, donde el maestro interactúa con los alumnos en la misma clase. No obstante, esta praxis no es aislada, pues es imposible referirnos a esta práctica sin considerar su particular integración con la práctica educativa, esta relación se debe a que hay muchos factores que están presentes en el trabajo escolar: el tipo de escuela en la que se trabaja (pública o privada); el programa educativo que se propone (activo, tradicional o en ocasiones una mezcla de ambos sistemas); la visión social que conforma ese espacio (preparar para el campo laboral, o bien, proyectar a los estudiantes para ser personas autónomas y autogestivas); la formación académica de los docentes (normalistas, pedagogos, psicólogos o correspondientes a otras áreas); las habilidades y competencias que posee el maestro para trabajar en el aula, la capacitación docente, entre otros factores. Los aspectos mencionados nos muestran que la práctica del docente se encuentra atravesada por diversos sentidos.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999); Irigoyen y Jiménez (2004); De Lella (1999); García, Loredó y Carranza (2008); Parra (2010); Zabala (2010); Rivas, Martín y Benegas (2015) son

algunos investigadores que se han abocado a conocer y determinar las condiciones que caracterizan a la práctica docente, aunque, sin lugar a duda, uno de los autores que ha estudiado en profundidad este tema es Antoni Zabala.

Zabala (2010) menciona que no es tan sencillo hablar de ambas prácticas pues «el campo de la intervención pedagógica es tan rico, tan complejo y dinámico, que provoca la discusión y el debate entre posturas» (p.7). De igual manera, refiere que otro problema que se debe enfrentar continuamente es la validación de la praxis pues a diferencia de otras áreas del conocimiento, en la educación no se encuentran marcos de referencia que puedan certificar de manera efectiva qué metodologías, qué programas, qué actividades o qué planeaciones son mejores, más óptimas o más benéficas para ser utilizadas, debido a la gran multiplicidad de factores que están implicados en el proceso de aprendizaje.

En algunas áreas como la medicina, la ingeniería o la agricultura sí se cuentan con protocolos que validan o certifican el uso de ciertos materiales o procesos (Schön, 1998); sin embargo, la educación no tiene referentes teóricos que puedan precisar la efectividad de ciertas prácticas; sobre todo, porque trabajamos con personas, que son cambiantes y tienen diferentes ritmos de aprendizaje, lo cual obliga a buscar acciones que sean efectivas en el proceso de aprendizaje para ciertos sujetos y no una gran generalidad.

Al respecto, Schön (1998) propone, disponer de modelos o marcos interpretativos que corroboren la efectividad de estas prácticas, puesto que el maestro es «un profesional que debe diagnosticar su contexto de trabajo, tomar decisiones, actuar y evaluar la pertinencia de las actuaciones a fin de reconducirlas en el sentido adecuado» (Zabala, 2010, p.7), no obstante, no es tan sencillo reconocer a estos modelos, pues se necesita hacer una cultura de la propia práctica, reconociendo las maneras en cómo ocurre para encontrar entonces las formas de mejorarla, lo que sugiere reconocer la función docente al interior del aula para entonces buscar alternativas de mejora.

En este sentido Freire (1997) ha sido un gran defensor de la función docente, pues reconoce los aspectos que desde su perspectiva debilitan la labor del maestro, como la pasividad en la enseñanza o la falta de compromiso con los estudiantes y con el propio conocimiento. Para él, el profesor no es un mero trasmisor de información, pues considera que su trabajo va más allá, ya que el maestro moldea actitudes, comportamientos y

personalidades que permiten que los saberes se consoliden, puesto que el alumno no sólo recibe información, sino que es posible que haga uso de ella en su medio, por lo tanto, considera que el profesor, al enseñar, aprende.

Así «formar es mucho más que simplemente “adiestrar” al educando en el desempeño de destrezas» (Freire, 1997, p.16), pero, para formar, es necesario reflexionar sobre el quehacer docente y verlo desde un punto de vista ético, lo cual debe ser inseparable de la práctica educativa sin importar el nivel en que se desarrolle, ya sea un jardín de niños o la universidad, pues son espacios donde el maestro es un actor imprescindible.

Freire considera que la preparación del docente es fundamental pues, desde su punto de vista, el hecho de enseñar sin poseer los conocimientos es sumamente peligroso y criticable, pues que el maestro posea conocimientos le permite realizar una construcción del aprendizaje para conectar y equilibrar la teoría y la práctica, de lo contrario «la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo» (Freire, 1997, p.24). Su postura señala que enseñar no es simplemente la transferencia de un conocimiento, sino la oportunidad de crear posibilidades de interacción y conexión con el alumno, pues, como ya se mencionó, el maestro aprende al enseñar: «No hay docencia sin discencia... quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender» (Freire, 1997 p.25).<sup>16</sup>

De manera que Freire propone que el maestro sea un ejecutor práctico, ético y creativo en el proceso de E-A, con la finalidad de evitar lo que él llama la «enseñanza bancaria» (que usa para llamar al proceso de formación tradicional), por lo que para evitar los esquemas educativos ya conocidos propone realizar varias acciones, entre las que se encuentran las siguientes:

- a) Enseñar de manera crítica con un rigor metódico, para lo cual se contará con un educador y educandos creativos, curiosos e investigadores.
- b) Realizar investigación en la enseñanza, pues esta es una parte de la naturaleza del individuo y puede ser una aliada en la práctica educativa.

---

<sup>16</sup> El término «discencia» lo explica como: «el conjunto de las funciones y actividades de los discentes, esto es, los educandos» (Freire, 1997, p.23).

- c) Enseñar exige considerar los saberes de los educandos, lo que implica un respeto al relacionarse con los alumnos.
- d) La enseñanza conlleva hacer una crítica sobre la realidad, pues la curiosidad lleva a la indagación y esta conduce hacia el análisis y la reflexión.
- e) Enseñar demanda reconocer las partes estética y ética del individuo en el proceso formativo, de lo contrario es posible que solo se centre en la técnica y así se anule lo fundamentalmente humano.
- f) Enseñar exige poner ejemplo, pues los hechos refuerzan la práctica. De manera que el docente se convierte en un ejemplo vivo del aprendizaje.
- g) Enseñar es tomar riesgos, pues se debe hacer un balance entre los viejos y los nuevos saberes, para equilibrar su incorporación y con ello permitir que el aprendizaje dé cabida a múltiples adecuaciones de acuerdo con los cambios.
- h) Enseñar requiere de la reflexión crítica sobre la propia práctica. Lo que implica una dialéctica entre el hacer y el pensar sobre el hacer, en otras palabras, el maestro debe cambiar las acciones que no tienen una finalidad por aquellas que se comprometen con un objetivo y con un acertado hacer.
- i) Enseñar involucra asumir una identidad cultural, es decir, reconocer nuestro entorno y las condiciones humanas y sociales que propicia el vivir en ese ámbito.

Freire nos muestra que, sin duda, la práctica docente se postula como aquella que puede establecer una diferencia entre la enseñanza que requiere de vivencias para su formación o aquella que solo aporta la transmisión del conocimiento; en ambos casos, el maestro incide, pero con diferentes protagonismos, lo cual le otorga características específicas a su actuación.

Otros autores como Doyle (1986, citado en García, Loredó y Carranza 2008) hace alusión a la práctica docente como una enseñanza que se lleva a cabo en el aula, la cual es multidimensional, pues en el salón de clases, ocurren diversos acontecimientos simultáneamente, lo que da una particular visión a este espacio que se caracteriza por su inmediatez. Además, es posible que surjan acciones no previstas de manera rápida, que, en

primera instancia, dificultan el comprender la situación, para después controlarla y finalmente dirigirla o redirigirla, de acuerdo a las decisiones que el docente tome en esos momentos.

El aula no es un espacio de regularidad en relación con el trabajo, sino que es un escenario que se mueve de acuerdo con las situaciones y acciones que pueden o no ser previsibles, lo cual da una particularidad a la clase y al trabajo del maestro, pues el proceso E-A es casi involuntario, pues hay un nexo entre ambas prácticas: docente y educativa, en consecuencia, las dos trabajan sobre el mismo propósito: la comprensión y la internalización de los saberes. Si bien hay una diferencia que subyace esencialmente en la temporalidad del proceso educativo, en cierto sentido, ambos procesos se influyen mutuamente.

Al respecto, Schoenfeld (1998) señala que las acciones planificadas para la clase se actualizan constantemente durante la intervención educativa; de igual manera es factible que ocurran algunas modificaciones en los contenidos, ya sea por la participación de los alumnos en la sesión, o bien, por la retroalimentación de temas o la diversidad en las actividades y estrategias de trabajo como la exposición de temas, discusiones o debates, esto significa que, aunque el maestro puede planear su clase con antelación, si es necesario, esta se debe modificar pues es posible que la clase tome un curso distinto de acuerdo a lo que surja en el momento, por lo que es común que el maestro trabaje «sobre la marcha».

Al respecto del trabajo del maestro, Fierro, Fourtoul y Rosas (1999) entienden la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso — maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia— así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p.21)

Estas investigadoras, señalan que es posible manejar ambos términos, práctica educativa y práctica docente como sinónimos, si bien distinguen algunas diferencias que radican, esencialmente, en el grado de intencionalidad entre una acción y otra. Ellas hacen referencia de la «práctica educativa a la práctica docente [o viceversa] cuando maestros y escuelas sí

tienen al menos una mínima intención de educar» (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.16). Pues comparten la perspectiva freireana, de cambiar la práctica educativa opresora a una práctica liberadora, que pueda vincular mejor el quehacer docente.

El trabajo del maestro está situado entre el sistema escolar y los grupos sociales particulares... su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa y sus destinatarios en una labor que se realiza cara a cara. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.21)

De igual manera estas autoras mencionan que la práctica docente contiene múltiples relaciones:

- En primera instancia, esta docencia se relaciona con las personas, pues tiene un vínculo fundamental con el alumno, pero también lo tiene con los padres de familia, con maestros, directivos, así como con la comunidad educativa en general.
- Tanto los maestros como los alumnos interactúan en relación con los saberes que la escuela propone a través de sus programas de estudio.
- La función docente se vincula de manera fuerte con la vida, pues su ejercicio se integra a los procesos políticos, económicos o culturales, configurándose en el propio contexto y enfrentando los propios desafíos que representa esta tarea.
- El trabajo escolar requiere atender el marco normativo y administrativo de la institución.
- El trabajo del maestro está conectado con un conjunto de valores institucionales y sociales que le afectan involuntariamente.

Todos los aspectos descritos se entrelazan conformando una trama que convierte a la práctica educativa en una compleja realidad, que trasciende el ámbito técnico-pedagógico, pues se trata de algo que va «más allá del salón de clases» (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.22-23). Estas ideas, permiten ubicar desde otro lugar el trabajo del profesor, pues si bien el proceso de aprendizaje que se da en el encuentro cara a cara entre maestro y alumno es la razón de ser del ejercicio educativo, no es algo aislado sino que hemos dicho que se deriva de un entramado de relaciones y conexiones previas y posteriores a la clase dada, en la que es necesario que el maestro se vuelva un aprendiz en el sentido de recrear una y otra vez su práctica para poder reflexionar sobre su labor educativa.

De Rivas, Martín y Venegas (2003) realizaron un trabajo exploratorio el cual muestra un ejercicio interesante sobre la reflexión de la práctica, estos investigadores trabajaron con diversos grupos de alumnos de las carreras de pedagogía y a partir de entrevistas realizadas a los alumnos, encontraron que ellos entienden la práctica docente como «un quehacer cotidiano dentro de la institución escolar, centrado en la interacción del docente con los alumnos, a través de la cual se generan procesos de enseñanza y de aprendizaje enmarcados en condicionamientos tanto socioculturales y económicos como personales» (p.29). Otros autores que coinciden en este hacer, se encuentran Gimeno (2004), Fierro (2005), Parada (2004) y Díaz (2004) quienes señalan que el ejercicio de la práctica docente nunca es neutral, ya que siempre se va a referir a la obtención de algo, de manera que generalmente existen expectativas de resultado con respecto al trabajo que requieren desarrollar.

Podemos afirmar que tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula [...] configuran los ejes de la práctica del profesor. La práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de la vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubiquen, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones bajo las que se encuentre la situación escolar. (Díaz y Hernández, 2002, p.3)

Todas las ideas desarrolladas en este apartado, muestran que la práctica docente obedece y se afianza en las intencionalidades que se estructuran desde la práctica educativa, con el objeto de propiciar una relación más cercana, viva e interactiva entre el maestro y el alumno; los últimos años han abierto las líneas de investigación en esta área y apenas se comienza a mostrar ciertos resultados en los que confluyen algunas teorías, que intentan obtener mejores resultados en el aprendizaje orientando la enseñanza hacia acciones más activas y participativas, como se observa en el siguiente cuadro.

*Cuadro 1. Concepciones de la práctica docente*

Autores	Concepciones
Doyle (1986)	Hace alusión a la práctica docente como la enseñanza que se lleva a cabo en el aula, ocurren diversos acontecimientos simultáneamente. Da una particular visión de este espacio, al que caracteriza por su inmediatez, pues es posible que de un momento a otro surjan situaciones no previstas, lo cual dificulta en primera instancia comprender la circunstancia, para después controlarla y finalmente dirigirla o redirigirla.
Freire (1997)	Considera que la práctica es un fenómeno que ocurre entre la acción y la reflexión. Él añade que primero se debe pensar críticamente y reflexionar sobre el trabajo docente, para después pasar a la acción transformadora, de manera que es necesario transitar de un pensamiento ingenuo a uno crítico, que oriente el proceso de transformación de la realidad en relación con el individuo; sin perder de vista la humanización que se da alrededor de estos cambios.
Díaz y Hernández (2002)	Señalan que el maestro guía y orienta la actividad intelectual constructiva de los alumnos a través de herramientas pedagógicas que adecua a sus necesidades, intereses, actitudes, habilidades y competencias.
Rivas, Martín y Benegas (2002)	Entienden la práctica docente como un quehacer cotidiano dentro de la institución escolar centrado en la interacción del docente con los alumnos, a través del cual se generan los procesos de enseñanza y de aprendizaje enmarcados en condicionamientos tanto socioculturales y económicos, como personales
Gimeno (2004), Fierro (2005), Parada (2004) y Díaz (2004)	Indican que el ejercicio de la práctica docente nunca es neutral pues siempre se va a referir a la obtención de algo, de manera que hay expectativas de resultado con respecto al trabajo que se requiere desarrollar.
Pozo <i>et. al.</i> (2006)	Considera que la praxis está conformada por las herencias culturales transmitidas sin testamento.
Coll <i>et. al.</i> (2008)	Señalan la investigación alrededor de la comprensión de la praxis en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Determinan también un punto de transición en la exploración educativa, en el que se comienza a considerar que la enseñanza y, por lo tanto, la actuación del maestro, como factores decisivos para el logro de los aprendizajes.
Zabala (2010)	Advierte que la estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, pues tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, así como en las posibilidades reales de los profesores, de los medios [o bien] las condiciones físicas existentes.
Díaz (2012)	Describe la práctica del maestro como resultado fundamental para comprender los procesos educativos. Por lo que es importante detectar lo que está alrededor de esto, y observar desde una objetividad crítica los resultados en el aprendizaje de los alumnos, lo cual constituye una tarea importante: la reflexión sobre el trabajo docente.

Runge y Muñoz (2012)	Mencionan al respecto que la práctica debe tener una finalidad pues se encamina a una meta que trasciende al agente, este concepto es la alusión a la actuación del profesorado, es el equivalente de la expresión <i>práctica</i> , de manera que es posible decir que toda praxis es un hacer, pero no todo lo que se hace es necesariamente una praxis.
Fierro, Fourtoul y Rosas (1999)	Entienden la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia— así como aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Nota: Este cuadro muestra las diferentes concepciones o definiciones que se tienen sobre la práctica docente.

### 1.3.3. La práctica educativa y docente: sus funciones y momentos

Hasta ahora, se ha definido un panorama de la práctica educativa y la práctica docente, ambas como parte de un hacer social, que permiten consolidar la función del docente al realizar una serie de complejas tareas en el proceso de E- A, pues reconocer a las dos praxis y poder aplicarlas en el trabajo educativo de manera efectiva, permiten que el maestro transite de ser un maestro intuitivo hacia un profesional experto, lo cual le conecta de manera más profunda con la cultura escolar.

Se ha observado que si bien ambas tienen sus propios rasgos y particularidades, para poder llevarse a cabo dependen una de la otra, así que su propia singularidad les confiere un hacer en un determinado tiempo dentro del propio proceso educativo, es decir, aunque se habla de un solo lapso de tiempo en la enseñanza, este se desdobra para que cada praxis se realice y adquiera un significado en específico: la práctica educativa en el llamado *antes* y *después* y la práctica docente en el *durante*. Pues tanto la una como la otra le permiten a los individuos relacionarse con la experiencia, la vivencia y la experimentación en el aprendizaje.

No obstante, antes de pasar a definir los momentos de la práctica es importante reconocer algunos otros aspectos que influyen de manera contundente con este hacer educativo, por lo que es importante considerar algunos rasgos en la revisión de la práctica docente, Pozo *et. al.* (2006) enumeran algunos de estos:

- La multidimensionalidad, esta consiste en comprender al salón de clases como espacio ecológico en el que se deben considerar la diversidad de factores que pueden llegar a suceder en la interacción entre el alumno-profesor y en la construcción de aprendizajes.
- La simultaneidad, la cual se refiere a que dentro del aula pueden suceder diversas situaciones, acontecimientos o formas de interrelación durante la práctica docente al mismo tiempo.
- La inmediatez, se refiere a la inmensidad de intercambios comunicativos y experiencias compartidas en un momento inmediato y complejo dentro del aula.
- La imprevisibilidad, la cual significa que no podemos saber con antelación todo lo que puede suceder dentro del aula, ya que cada grupo es diferente y, por ende, será forzoso modificar las planeaciones programadas de acuerdo con el contexto.

Pensar en estos aspectos que Pozo *et. al.* (2006) presentan nos permitiría mirar desde otro lugar los diversos asuntos que el docente debe manejar para impartir sus clases, lo que le da margen al maestro para reajustar su trabajo, si comprende el *antes, durante y después*; para ajustar sus materiales, actividades y herramientas a partir del análisis y estudio de la realidad educativa de cada contexto.

Antoni Zabala (2010), explica que las fases del *antes, durante y después* de la enseñanza, se componen de acciones que proponen cumplir una función determinada en la educación:

1. *Antes* de la clase: es la planeación o la programación de la sesión.
2. *Durante* la clase: se refiere a la intervención directa del maestro con los alumnos.
3. *Después* o hacia el final de la sesión: se trata de la verificación del aprovechamiento del trabajo de los alumnos y maestros.

Zabala (2010) explica que cada parte se relaciona con una práctica en particular, de modo que *el antes y el después* pertenecen a la práctica educativa, mientras que el *durante* engloba a la práctica docente, cada uno de estos cumple una función en específico en el proceso educativo y como hemos dicho anteriormente, cada uno de estos momentos también debe ajustarse a los rasgos característicos del medio educativo: la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y la imprevisibilidad.

El *antes* de la clase corresponde a la planeación educativa, lo cual incluye a la adecuación y el ajuste del programa curricular de acuerdo al contexto de la clase, así pueden llegar a cubrirse los objetivos de cada unidad, pues la planeación se refiere a la concreción y dosificación de contenidos y objetivos que el maestro toma y adecua del programa de cada asignatura, o bien que puede elaborar a partir de un temario de contenidos, así el maestro puede elegir diversos elementos de introducción, repaso o examinación que van a constituir la preparación de sus clases, pues él en este momento puede elegir las temáticas a revisar, los elementos que utilizará para proyectar su clase así como sus materiales.

Díaz Barriga (2004), menciona que la planeación se refiere a la organización de ideas, actividades y estrategias que dan sentido, significado y continuidad, al proceso educativo, lo cual requiere que el maestro conozca y maneje los contenidos de manera efectiva y que pueda desarrollar una mentalidad curricular, reconociendo cómo es que su trabajo contribuye al desarrollo educativo del alumno, pues de esta manera es cómo el maestro puede proyectar su enseñanza, orientando su trabajo hacia el logro de aprendizajes significativos mediante el diseño de didácticas que integren técnicas, métodos, procedimientos o estrategias que permitan la experimentación, el descubrimiento, la reflexión y la conexión de los aprendizajes de manera activa.

El segundo momento en el proceso educativo es el *durante*. Este es el periodo de tiempo en el que sucede el encuentro cara a cara entre el maestro y el alumno. Zabala (2010) indica que es justo en este proceso en el que lo planeado por el maestro toma forma, pues aquí se realizan las actividades, ejercicios o estrategias planificadas que se llevan a cabo en un aquí y en un ahora, pero también es un tiempo en donde los rasgos del aula como la multidimensionalidad, lo simultáneo, la inmediatez o lo imprevisto cobran importancia.

Es factible que en este *durante* ocurran cambios a pesar de la planeación previa, pues pueden surgir acciones o sucesos que modifiquen algunos de los elementos planificados, por lo que una de las condiciones de este momento es tener un margen de flexibilidad en el lapso de la intervención, pues a pesar de que en la clase se trate de seguir fielmente la secuencia de contenidos, objetivos y actividades, es posible que estos deban ajustarse o cambiarse si el tema no se comprendiera o si surgieran algunas cuestiones donde hay que hacer acciones distintas para hacer aprehensible lo que se intenta enseñar.

Para poder comprender estos sucesos García, Loredo y Carranza (2008) señalan la necesidad de observar objetivamente la actuación del maestro en el aula, con la intención de reconocer cómo es que ocurre la estructuración del trabajo educativo en la interacción con el alumnado, mirar los elementos que el maestro considere al trabajar como las necesidades e intereses de sus estudiantes, la motivación, el empleo de ciertos materiales, las maneras de la instrucción y el acercamiento docente así como otros componentes, es cómo es posible que el maestro perciba lo que ocurre en su labor educativa y pueda trazar rutas de mejora entre los saberes y el aprendizaje significativo.

El último momento el *después* se refiere a la evaluación, lo cual sigue siendo un polémico elemento educativo, por las diversas implicaciones que se encierran en los procesos de evaluación; sin embargo, evaluar es una herramienta eficaz que apoya la movilidad y significatividad de los aprendizajes, pues revela el avance real del alumno así como los puntos débiles en su formación, por otro lado, la evaluación también puede monitorear el trabajo docente, dándole elementos al maestro para reconocer y mejorar su práctica, permitiendo revisar la estructuración de las actividades propuestas por el maestro, ya que es necesario saber si estas funcionaron, o bien, si tienen que modificarse o, incluso, eliminarse, tomando en consideración la singularidad del aula como un espacio de incertidumbres pues ocurren acciones que son inmediatas o simultáneas lo cual hace más compleja la tarea docente.

Sin lugar a dudas la evaluación de la tarea docente ha sido uno de los aspectos que han sobresalido con las reformas educativas, al respecto investigadores como García, Loredo y Carranza (2008) consideran que la evaluación del maestro propicia «la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables» (p.1), de manera que ellos señalan tres líneas que podrían ser útiles al evaluar la tarea educativa, por lo que para observar el trabajo del profesor hacen un encadenamiento de acciones que corresponden a los momentos de la praxis que denominan de la siguiente manera:

1. El pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza. (Se relaciona con el *antes*)
2. La interacción educativa dentro del aula. (Corresponde al tiempo *durante*)
3. La reflexión sobre los resultados alcanzados. (Hace énfasis en el *después*)

Por consiguiente, cada uno de estos puntos establece ciertos parámetros para tener una evaluación objetiva del trabajo del profesor, el primero que hace referencia al pensamiento didáctico y la planificación de la enseñanza, supone tomar en cuenta las acciones, actividades y estrategias que el maestro ponga en juego para dar sentido a los saberes, pues busca transmitir en lo posible una buena enseñanza, «la mejora de los procesos educativos a través de la labor de planificación implica diseñar situaciones didácticas que integran una serie de técnicas, estrategias y procedimientos educativos relacionados con el logro de aprendizajes significativos» (Rubí, 2017, p.10).

Puesto que la planeación significa realizar un análisis previo sobre lo que se quiere enseñar y el cómo hacerlo con la intención de reflexionar las actividades, estrategias o acciones propuestas por el maestro y permitir así la creación de significados alrededor de los contenidos escolares que se abordarán, lo cual comprende revisar este pensamiento didáctico, donde el maestro planifica y crea expectativas en cuanto a los resultados que podría alcanzar en la enseñanza.

La segunda línea: la interacción educativa dentro del aula, intenta evaluar el *durante*, observando la capacidad de adecuación y respuesta del docente para marcar la enseñanza, por lo que se consideran tanto la generación de ambientes de aprendizaje, como las líneas metodológicas que pone en juego para impartir los contenidos disciplinares, así como la toma de decisiones, criterios, condiciones y materiales que emplea para trabajar en clase, lo que permite contemplar el resultado del juego del trabajo directo del maestro con el alumno.

La tercera línea de evaluación *el después*, que se enmarca en la reflexión de los resultados alcanzados, considera lo ocurrido en los dos momentos previos, esta fase propone dar valor a los logros alcanzados por los alumnos a través de las maneras en cómo los profesores propiciaron la enseñanza, determinando cómo es que el maestro puede con base en sus conocimientos y experiencia educativa, diseñar una enseñanza que medie y acerque al alumno hacia los aprendizajes significativos, reconociendo cómo es que los estudiantes responden de mejor manera al aprendizaje.

El objeto de esta evaluación es promover la mejora de la calidad educativa, lo que resulta ser una herramienta indispensable para dar cuenta del desempeño de los alumnos, y reflejar tanto los puntos fuertes como las deficiencias de la formación, de manera que el

maestro se vuelve testigo y partícipe de su propio quehacer educativo, al realizar una valoración sobre su actuación didáctica, con la finalidad de mejorar la actuación docente enriqueciendo su formación, por lo que este proceso evaluativo remite a las formas en cómo el profesor adecua, innova, crea o convierte el aula en un escenario accesible para el aprendizaje.

Cómo es posible constatar, todas estas acciones que realiza el maestro se relacionan, y al revisar ambas praxis: la educativa y docente, se hace visible que las dos trabajan en conjunto, pues no puede haber enseñanza en el aula sin una planeación previa, así como no puede funcionar una intervención educativa, sin un proceso de programación lógico y claro que delimite lo que se va a enseñar y cómo se hará, y estos dos espacios no funcionan si no se analizan sus resultados para determinar que es funcional en el trabajo educativo y qué se necesita modificar.

Estos procesos en la práctica han marcado para algunos autores diversas similitudes, por lo que tratan a ambas prácticas como sinónimos, Fierro, Fourtoul, y Rosas (1999) hacen referencia solamente a la práctica docente, pues la consideran como sinónimo de la práctica educativa, pues para ellas es determinante que es el maestro quien realiza todas estas acciones.

En consideración a lo dicho hasta aquí sobre la práctica educativa y la práctica docente, esta investigación usará ambos términos como sinónimos de un ejercicio donde se fundamenta la labor cotidiana del maestro, quien es una pieza central del trabajo educativo. Aunque en este trabajo se reconoce y se hará referencia a los distintos momentos de la praxis; el antes, el durante y el después, dando valoración a los procesos de planeación, intervención y evaluación, los cuales son aspectos que consolidan el trabajo y la intervención educativa del maestro.

*Cuadro 2. Práctica educativa y práctica docente, posibles semejanzas*

Autores	Concepciones
Gramsci (1937) citado en Sánchez (2003)	Hace referencia a la praxis como un acto crítico que intenta posicionar a la teoría, no como algo desvinculado, sino como algo que puede entretenerse en relación con los diversos elementos prácticos. La propia educación es una praxis en la medida que se construye como un acto crítico, así que es necesario que la teoría dé paso a una práctica coherente y eficiente que cumpla con los propósitos educativos.
Sánchez Vásquez (2003)	Opina que la praxis es aquello que se emplea para ir más allá del sentido común en el hacer, puesto que el conocimiento o saberes son los que sustentan la actividad práctica, la cual puede modificarse cuando existen los fines; bajo esta perspectiva, la praxis educativa es también una praxis social.
Rockwell y Mercado (1988)	Consideran que es importante examinar las prácticas educativas sin dejar de lado el lugar donde estas ocurren. Según estas autoras, la práctica educativa es la institucionalización que se conforma a partir de la influencia de la escuela, la cual se integra a la formación del maestro, sus habilidades docentes, los rasgos de personalidad o el nivel cultural del profesorado.
García, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008)	Marcan las diferencias entre las diversas prácticas, señalan que la práctica educativa se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional, y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos.
De Lella (1999)	Considera que la práctica educativa moldea la visión del maestro frente al fenómeno escolar, pues desde su perspectiva tanto la postura, como las normas o los imaginarios que se dan en la escuela influyen de manera directa en la atención que el maestro otorga al proceso educativo y marcan una postura propia hacia el hacer y actuar del docente. De este modo la escuela otorga pautas que determinan la práctica educativa que realiza el maestro, pues le proporciona planes y programas de estudio, le hace que se ajuste a un calendario de actividades (talleres, cursos, visitas guiadas, etc.), le determina los tiempos de inicio o fin de cursos, realización de informes, entre otras cosas.
Zabala (2010)	Menciona que no es tan sencillo hablar de la práctica educativa y la práctica docente, pues el campo de la intervención pedagógica es tan rico, complejo y dinámico, que provoca la discusión y el debate entre posturas.
Fierro, Fortoul y Rosas (1999)	Las autoras indican que es posible manejar ambos términos: práctica educativa y práctica docente, como sinónimos, si bien señalan algunas diferencias que radican esencialmente en el grado de intencionalidad entre una acción y otra. Ellas llaman «práctica educativa a la práctica docente [o viceversa] cuando maestros y escuelas sí tienen al menos una mínima intención de educar.
Runge y Muñoz (2012)	Sostienen que mediante la educación o praxis educativa se les ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia en la sociedad y se regula, en términos micro y macrosociales, no solo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los

	procesos de reactualización cultural de los individuos, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad.
Ochoa (2022)	Una vez revisadas distintas concepciones, al igual que Fierro, Fourtoul y Rosas (2012) se señala a ambas prácticas como sinónimos, aunque es factible distinguir cada una de estas de acuerdo con los momentos de la dinámica educativa en que ocurren.

Nota: En este segundo cuadro se muestra si la práctica docente y la práctica educativa son semejantes.

#### 1.4. La interactividad y el triángulo interactivo

El Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2021) define el término interactividad como «cualidad de interactivo», es decir, algo que procede por interacción; esta última palabra aparece en el mismo diccionario con la siguiente acepción: «acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones».

Para el terreno educativo, la interacción tiene que ver no solo con el diálogo entre dos sujetos, sino que se relaciona con las acciones que se dan de manera continua entre el maestro y el alumno, al respecto, César Coll (1999) menciona que la clave para entender los procesos escolares se encuentra en la relación del llamado triángulo interactivo, en el que se conectan tanto los contenidos, como el hacer del maestro y el proceder del alumno, así que se hace necesario comprender el concepto de interactividad.

No obstante, es necesario mencionar que este enfoque se deriva del constructivismo, el cual se ha integrado por diversos paradigmas educativos los cuales han dado forma a su marco teórico, donde convergen el cognoscitivismo, la psicogénesis, y el paradigma sociocultural en algunos puntos, como lo es ubicar al maestro y al alumno en una postura más activa y participativa, esto permite que la función docente cambie su lugar en la escuela, pues el docente pasa de ser un transmisor pasivo a tener una actuación activa y vital en la escuela.

Por consiguiente, el maestro tiene una actuación más operante y comprometida con la enseñanza, pues se involucra más en la toma de decisiones sobre los contenidos y objetivos que integran el currículum, señalando su perspectiva de los puntos fuertes y débiles de la enseñanza, lo cual repercute también en una participación más activa por parte del alumno,

ya que posibilita que los estudiantes participen en la construcción de sus propios aprendizajes, lo que fortalece la interactividad.

Investigadores como Colomina, Onrubia y Rochera (2001) piensan que es posible entender la interactividad con base en cuatro puntos importantes: a) la observación de las prácticas; b) pensar el aprendizaje como un proceso constructivo; c) propiciar sistemas de significado entre profesores y alumnos; d) observar la propia interactividad. Es necesario entonces entender cómo es que se conforman estos puntos.

a) Al respecto de la observación de las diversas prácticas, Colomina, Onrubia y Rochera opinan que es importante examinar la actuación que existe entre maestros y alumnos, es decir, observar la praxis del profesor al mismo tiempo que mirar las respuestas que esta genera en el estudiante. En este sentido, es importante entender lo que se enseña, el cómo se enseña y los resultados de esa enseñanza, pues a partir de esto es factible poner en evidencia los diversos comportamientos de sus actores al interior del aula.

Así mismo, la enseñanza no es un mero proceso de transmisión de conocimientos de alguien que sabe (el maestro) a alguien que no (el alumno), sino que es:

Un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esta construcción. (Colomina, Onrubia y Rochera (2001) p.443)

Coll (1999) da un ejemplo con el maestro que orienta, motiva y está pendiente del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Esto implica que hay un seguimiento y asistencia en el aprendizaje y que define como *principio de ajuste de ayuda*. Dichos ajustes deberán realizarse siempre a partir del desarrollo de cada alumno, de manera que es posible notar las carencias y dificultades y actuar en su resolución.

b) El pensar en el aprendizaje como un proceso constructivo se refiere a poder plantear un salto teórico y metodológico en el cambio del papel tradicional del maestro (como el único que enseña pues solo él posee el conocimiento) y el del alumno (que es enseñado y debe

seguir instrucciones pues no posee el conocimiento); ya que la enseñanza es dinámica y no se trata de un simple proceso de transmisión de saberes.

Lo anterior expone que el maestro no puede ser un técnico que lleva a cabo *recetas*, sino que necesita cambiar a un rol en el que esté más inmerso en la tarea docente, pues de esta manera puede generarse una relación educativa en un marco más amplio, en contraposición al maestro que solo adiestra a un alumno que recibe pasivamente el conocimiento, pues en el constructivismo tanto alumnos como maestros tienden a estar más involucrados en el proceso educativo y pueden construir juntos los entramados del aprendizaje.

Estos modelos han establecido una caracterización global del aprendizaje como un proceso constructivo, que tiene un carácter esencialmente interpersonal, sociocultural y que está gobernado tanto por factores cognitivos como por factores situacionales y contextuales. (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p.443)

Lo anterior implica que el maestro se posicione en un rol distinto que remita «a una imagen de la tarea docente como un proceso de toma de decisiones antes, durante y después de su actuación [así como] su reflexión durante la actuación» (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p.444).

c) Propiciar sistemas de significado entre profesor y alumno, es en cierto sentido parecido al anterior pues de igual manera se comparte la corresponsabilidad en el traspaso progresivo del control de las tareas hacia los estudiantes. «El profesor debe emplear los apoyos y recursos necesarios para poder conectar con la representación del contenido que tienen los alumnos y ayudar a modificarla en la dirección de la representación final que desea ayudarles a construir» (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p.451).

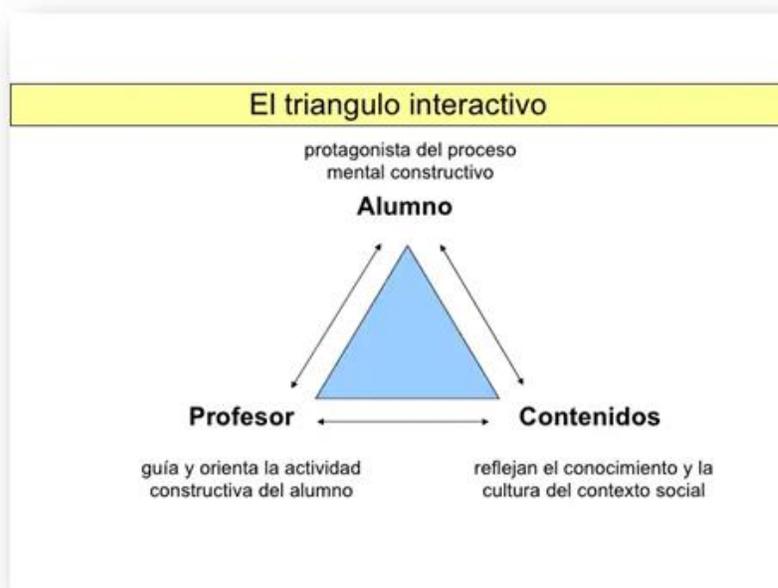
Los saberes previos tienen importancia pues el maestro puede usarlo para proponer diversas acciones que conduzcan hacia un mejor aprendizaje. De alguna manera surge una negociación de significados, en la que el profesor intentará construir junto con los alumnos el sentido de lo trabajado, a partir de lo que conocen, para llegar a una integración de

conocimientos más enriquecidos y complejos, así pues, el maestro intentará evitar las confusiones o el bloqueo de ideas al posibilitar el diálogo y la comunicación entre pares.

En esto, también se observa un traspaso progresivo del control del aprendizaje del profesor al alumno, con la intención de que, conforme avanza el aprendizaje, el alumno pueda tener certezas sobre los saberes que han obtenido, esto con la finalidad de que el estudiante se convierta en un individuo autónomo y autorregulado en la realización de sus tareas y en la utilización de los conocimientos, en este sentido, se le permite desarrollar una actuación más activa y, todo en conjunto, propicia una significatividad en el aprendizaje.

d) El cuarto aspecto se refiere a observar la propia interactividad. Esta idea clave de Coll y Solé (2002) se refiere a las con las acciones que el maestro toma en cuenta antes de iniciar una clase (lo que piensa del aprendizaje, sus expectativas del curso, el tipo de alumno que va a atender, su experiencia, etc.), así como con las decisiones que deberá tomar en el transcurso de la intervención didáctica, ya que posiblemente será necesario adecuar la planificación sobre la marcha, observando las respuestas del alumno y propiciando los diálogos para ello, lo cual permite una integración más profunda con lo que se realiza en clase y por lo tanto con el currículum.

*Cuadro 3. Triángulo interactivo basado en el modelo de Coll*



La relación entre maestro, alumno y contenidos establece un triángulo interactivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados de estas interacciones permiten analizar los avances o retrocesos del aprendizaje, pues si se quisiera determinar cuál ha sido el aprendizaje logrado, se podría caracterizar en relación con los procesos y productos que el alumno pudo generar. Por supuesto, no podemos dejar de lado las interacciones al interior del aula, ese encuentro entre maestro-alumno y alumno-alumno que también tienen un rol en la captura del conocimiento.

Desde el punto de vista de Coll y Solé (2002), la práctica educativa y docente debe ser analizada en función de la interactividad y de los mecanismos que influyen el proceso educativo; por ejemplo, es posible ver cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor o cómo se establecen los aprendizajes cuando se trabaja con los pares, con esto queda mejor precisado el juego de la interactividad tanto en el quehacer del docente como en la relación de los aprendizajes del alumno.

«Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender».

Paulo Freire

## CAPÍTULO 2

### ELEMENTOS QUE ESTRUCTURAN LA PRAXIS

En este capítulo nos aproximamos a reconocer otros elementos que complementan la configuración y la estructura de ambas prácticas, en específico nos referiremos a la didáctica, así como a las teorías implícitas, el paradigma constructivista el cual tiene un papel fundamental en la reestructuración de las prácticas. Aunado a estos elementos, también se revisará lo que se conoce como la reflexión sobre la práctica, pues esto permite hacer una introspección al trabajo del profesorado, a partir de una postura objetiva que, por una parte evite clasificar el trabajo educativo como bueno o malo, y por otra permita comprender mejor las líneas de internalización de los aprendizajes, con lo cual se podría demostrar qué es lo que ya ha sido asimilado y lo que es necesario cubrir aún, con la finalidad de acercarnos al terreno de lo que se ha llamado buenas prácticas.

#### 2.1. La didáctica: un eje transversal de la práctica docente

El término didáctica procede del griego *didaktiké*, el cual tiene relación con los verbos enseñar, instruir, exponer con claridad, etc.; también se relaciona con las acciones, enseñar y aprender, vocablos de los cuales, según Mallart (2001), se derivan las palabras docencia, discente, disciplina o discípulo, entre otras, hemos de considerar lo que Comenio (1592-1670) menciona, él hace una definición más específica del término en su obra *Didáctica magna* como «el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia» (citado en Mallart, 2001, p.5).

Por su parte, el Diccionario de la Lengua Española se refiere a la didáctica con las siguientes acepciones:

1. adj. Perteneciente o relativo a la didáctica o a la enseñanza. || 2. adj. Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir. *Un método, un*

*profesor muy didáctico.* || 3. adj. Que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir. Género didáctico. Apl. a pers., u. t. c. s. || 4. f. Arte de enseñar. (Real Academia Española, 2021.)

Asimismo, la Enciclopedia Larousse (2016) se refiere a este concepto como «la ciencia que trata la enseñanza escolar en general, bajo cualquier aspecto de normas y principios, que estudia fenómenos y leyes». Estas definiciones nos dejan ver que el concepto de didáctica ha sido trabajado a lo largo de la historia. Por otra parte, Mallart (2001) hace una búsqueda histórica del significado de este término y entre sus acepciones menciona a Dolch para quien la didáctica es la «ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general». También se refiere a Fernández Huerta, quien la define como «las decisiones normativas que llevan al aprendizaje, gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza». Y describe lo que autores como Escudero (1999), hacen referencia, «ciencia que tiene por objeto la organización y la orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendientes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral» (Mallart, 2001, p.6-7).

Con base en estas definiciones, Mallart (2001) entreteje su propia definición y si bien elabora un análisis profundo, para este trabajo tomamos lo siguiente: «la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando» (p.7), lo que implica que la acción de la didáctica tiene una funcionalidad específica al interior del trabajo docente. Por lo que no podemos referirnos a la didáctica sólo de manera instrumental, es decir, como el uso de ciertos métodos o modelos educativos, o el simple empleo de algunas estrategias, sino que es necesario considerar que su funcionalidad va más allá de organizar la clase, pues tiene amplias repercusiones ya que clarifica el qué y el cómo enseñar, lo cual tiene una gran importancia en la cotidianidad del aula.

A pesar de las ventajas que ofrece tener un marco didáctico en la educación, esto no siempre ha sido considerado primordial, sobre todo en nuestro país, en donde ha habido periodos históricos en los cuales la didáctica no se empleó. Según Díaz Barriga (2005), esto se debió a que no se consideró funcional, por lo que el sistema educativo mexicano le dio más peso a realizar la praxis de manera directa que a planear o planificar la enseñanza. Si

bien esto impulsó algunos aspectos de la práctica, el problema es que el proceso educativo no tuvo respaldo ni una dirección durante mucho tiempo, lo cual tuvo resultados negativos pues para lograr un crecimiento educativo se requiere saber qué es lo que se va a formar y hasta dónde, ya que el trabajo didáctico consiste en orientar el trabajo de clase, para después evaluar lo hecho, esta primera mirada nos permite percatarnos de la importancia que tiene contar con el trabajo didáctico al interior de la praxis.

Encontramos una relación mecánica entre los diversos elementos didácticos que no respeta la dinámica propia del proceso del aprendizaje. Tal parece que, al reducir el aprendizaje a una conducta observable y fragmentaria, a la que se impone una actividad, una técnica o recurso solo se está intentando llenar los huecos de un esquema, con lo que además se presenta un modelo que roce la disociación de los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje. (Díaz Barriga, 2005, p.31)

No contar con una estructura didáctica pone en conflicto la tarea docente, pues no permite dilucidar las formas en cómo una materia puede enseñarse, pues no basta con saber sobre un tema para poder impartirlo, sino que, es necesario saber cómo llevar a cabo la acción educativa, al saber diseñar estrategias, actividades o secuencias de trabajo. Ángel Díaz Barriga (2005) opina que es un gran error entregar cartas descriptivas a maestros que no tienen una formación que les permita interpretarlas y manejarlas en la clase de manera adecuada, adaptando la enseñanza a su grupo, de lo contrario se deja al profesor como un mero ejecutor que no tuvo ninguna participación o vínculo con el proceso educativo.

Apoyarse en los principios de la didáctica es mejorar la tarea educativa, pues esta capacita al maestro para que pueda emplear métodos, estrategias o actividades de enseñanza que le resulten útiles y permitan acrecentar su saber y experiencia, para así generar mejores ambientes de aprendizaje que propicien una vinculación más efectiva en la elaboración de materiales que realmente favorezcan la formación. Esto podría reivindicar la función del profesorado, pues Díaz Barriga (2005) señala que el docente es el fundador de la relación educativa y tiene un papel clave en la manera de aproximarse al aprendizaje, por lo que resulta necesario quitar los prejuicios y estereotipos en torno a su labor.

Si bien la sociedad exige cada vez una mayor rapidez e inmediatez en la aprehensión de los nuevos saberes, para dar mayores y más rápidos resultados educativos, ésta exige un trabajo de características similares al maestro, lo cual no es tan simple y fácil de conseguir, ya se debe tener en cuenta que el proceso educativo es justo eso: un proceso, por lo que se requiere de tiempo para aprender, además de retroalimentar constantemente el aprendizaje el cual debe ajustarse, adecuarse y adaptarse con miras a integrar nuevos conocimientos.

Lo mencionado hasta aquí nos obliga a reconocer la importancia de la didáctica, la cual no debe ser vista como una «técnica-receta» pues considerarla así tendría como consecuencia que la labor del profesor se asumiera como la de un técnico que solamente sigue instrucciones para cumplir con las políticas educativas, o bien, como un mero aplicador de fórmulas. Estas perspectivas colocarían al docente al margen del proceso educativo y limitarían con ello la calidad educativa.

Por el contrario, «La reflexión didáctica siempre tuvo como eje ver qué pasa con la formación del sujeto, no qué pasa con su aprendizaje, porque formación es algo más que solo desarrollar procesos de aprendizaje» (Díaz Barriga, 2019). En este sentido, Ángel Díaz retoma las ideas de Paulo Freire, quien propone que todo docente necesita verse a sí mismo, necesita formarse, necesita crearse a partir de la razón y la reflexión, colocando así el trabajo del maestro como un agente activo y participativo, que entiende que enseñar es un acto de construcción propia del sujeto.

Para Díaz (2019) en la didáctica se aprende solo lo que se desea aprender. Los maestros pueden hacer que los estudiantes trabajen y entreguen tareas, exámenes o trabajos que respondan un cuestionario o realicen una lectura, sin embargo, es posible que este trabajo se haga con el propósito de cumplir, pero no por el objetivo de aprender. De modo que pueden cumplir con las tareas, pero solo porque deben entregarlas y no por querer saber, experimentar o explorar, esta gran diferencia entre cumplir y querer aprender nos recuerda que la voluntad del alumno no puede ser forzada.

Entender las partes que conforman a la didáctica y su ejercicio en la práctica docente resulta fundamental, no solo para responder ante las necesidades e intereses de los alumnos, sino como una herramienta que da paso a la construcción de una mejor forma de enseñar pues

«en toda actividad docente, como indicaba Bachelard, no solo aprende el alumno, sino también el profesor» (Carretero 2011, p.12). Esto, nos lleva a buscar una didáctica que pueda atender a las demandas educativas y que no sujete al maestro a modelos estereotipados o recetas sin sentido, pues es necesario acercarse a una didáctica que fortalezca y donde el maestro pueda implicarse de manera consciente en un clima de libertad y respeto hacia el trabajo educativo.

Tener esto en cuenta afirma la formación de un profesional que reconoce que no hay recetas o atajos en la enseñanza, ya que cada alumno aprende de acuerdo a sus posibilidades y su propio ritmo, lo que implica poder reconocer en el otro las maneras en cómo construye el aprendizaje, aprendiendo a escuchar pues solo en la diferencia se produce el pensamiento, solo al conocer el contexto de los alumnos es posible enseñar; solo en la interactividad puede haber un diálogo y reconocimiento mutuo entre profesores y alumnos, y solo en el reconocimiento de la didáctica es posible construir puentes que dirijan al alumno hacia aprendizajes significativos.

## **2.2. Las miradas del constructivismo hacia la práctica docente**

El siglo XX, fue un tiempo decisivo para el desarrollo de muchas de las áreas del campo de la psicología, es en este tiempo donde surge la psicología educativa, la cual ha estrechado las miradas en relación a los procesos de enseñanza y por lo tanto del aprendizaje, nutriéndose de diversos paradigmas educativos como el conductismo, el humanismo o el cognoscitivismo, por nombrar algunos. Dentro de estos, el más reciente ha sido el constructivismo, uno de las posturas teóricas más revolucionarias en el ámbito educativo.

Coll, Martín, Mauri, Mira, Onrubia, Solé y Zabala (2007) señalan que el constructivismo propone comprender y explicar de mejor manera los procesos de aprendizaje del sujeto, pues toma en consideración diversos factores: como el crecimiento, el desarrollo de las personas, la conformación de la inteligencia, la construcción de su imaginación y creatividad, así como el proceso de enseñanza – aprendizaje, la motivación, entre otros muchos aspectos, por lo que esta línea psicológica entiende el aprendizaje desde una perspectiva no tradicional.

El constructivismo aboga por fundamentar propuestas que salgan de la enseñanza rutinaria y descontextualizada y busquen mejorar su propio ejercicio, «la concepción constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza» (Coll *et. al.*, 2007 p.8).

Investigadores como Cubero y Luque (2008) señalan que el constructivismo surge a principios del siglo XX, y que de él se desprenden algunas líneas de investigación como el constructivismo genético y el constructivismo social. El gran representante del primero es Jean Piaget, quien, desde la psicología y la epistemología genética que se gestaron entre las décadas de 1940 y 1950, propone una forma diferente de enseñar, en la que se considera que el niño no es un adulto pequeño, lo que cambió la estructura de la enseñanza, porque Piaget señala que es importante acercarse al niño mediante una lógica educativa.

Las ideas de Piaget (2008) se contrastaron y compaginan con la propuesta del cognoscitivismo, desarrollada por David Ausubel en la década de 1960, la cual basa sus ideas en las diversas formas en que el aprendizaje puede adquirirse y cómo es que este podría realizarse de mejor manera. Ausubel pone en la mesa de discusión el aprendizaje significativo, el cual es uno de los temas más interesantes, que ha movido de manera fuerte a la estructura educativa.

En el constructivismo social el representante más importante es Lev Vygotsky,<sup>17</sup> cuyas ideas giran en torno a la adquisición de aprendizajes mediados por un contexto social, es decir, este autor afirma que se aprende en relación con los otros. Este paradigma habla de la mediación, la internalización, así como la zona de desarrollo próximo como factores primordiales a considerar en la enseñanza.

De manera que el constructivismo se da en la medida que se busca mejorar el acercamiento al aprendizaje y por lo tanto al desarrollo de la inteligencia, lo que enfoca la mirada hacia factores como el contexto, el desarrollo, los mediadores o el clima de trabajo, entre otros elementos, por lo que en el constructivismo el aprendizaje y la enseñanza son un

---

<sup>17</sup> Lev Semiónovich Vygotsky fue un psicólogo pionero ruso, más conocido por su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo.

factor en constante movimiento, por lo que son susceptibles de reestructurarse continuamente, lo que permite reconocer a los actores educativos y al entorno educativo a través de la construcción de las relaciones con los demás.

Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad, o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo, no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente puedan dar cuenta de la novedad. (Coll *et. al.*, 2007, p.16)

No es posible pensar en el constructivismo como un proceso de acumulación de conocimientos o la mecanización de tareas; puesto que esta propuesta «integra, modifica, establece [nuevas] relaciones y coordinación entre los esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varían, en nudos y relaciones, a cada aprendizaje que realizamos» (Coll *et. al.*, 2007, p.16), lo que implica buscar maneras diferentes de elaborar el aprendizaje, una de sus premisas centrales.

El constructivismo se ha formado en base a puntos clave de diversos paradigmas, Coll *et. al.* (2008) señalan que después de la Segunda Guerra Mundial, ante la necesidad de generar metodologías que se orientaran hacia una práctica más tangible de la psicología, se propone el constructivismo. Su base, como mencionamos anteriormente, reside en una serie de postulados que parten de la psicología y la epistemología genética, el cognoscitividad y la teoría sociocultural de Vygotsky, como las líneas teóricas más importantes, las cuales, al conjuntarlas, dieron como resultado la aparición de la nueva ciencia de la mente, por lo que es necesario definir a grandes rasgos, las diferentes líneas que se inscriben en este paradigma.

### **Constructivismo genético**

Comencemos por Jean Piaget, quien estaba de acuerdo en que las funciones psicológicas básicas se originan al interior de un todo psicofisiológico y se manifiestan por medio de la coordinación de acciones sensorio-motrices que, posteriormente, dan paso a la

reorganización de niveles superiores del desarrollo, esto pone a la percepción en un rol activo con la capacidad de establecer nuevas relaciones con procesos interactuantes en un nuevo sistema.

Así, la teoría psicogenética nos explica cómo es que el sujeto se forma cognitivamente a partir del surgimiento de las estructuras mentales, lo que vincula al conocimiento con diversos aspectos de la realidad; es decir, Piaget habla de los esquemas como estructuras que se articulan entre lo que se conoce y las nuevas ideas que se incorporan, ya que al plantear un nuevo saber, este se asimila, se acomoda y se adecua a la realidad circundante del individuo.

Aunque, por otro lado, Piaget reconoce que existen factores sociales y biológicos que influyen en la constitución del sujeto, donde el tiempo juega un papel determinante, pues los procesos ocurren de acuerdo al desarrollo y la maduración del individuo, lo cual enuncia como el paso por distintos estadios.

Cada estadio marca el advenimiento de una etapa de equilibrio, una etapa de organización de las acciones y operaciones del sujeto, descrita mediante una estructura... El equilibrio propio de cada una de estas etapas no se alcanza de golpe, sino que viene precedido por una etapa de preparación. (Coll *et. al.*, 2008, p.69)

Cuando hablamos de estadios, se consideran tres condiciones:

- a) El orden de sucesión, pues un estadio precede al otro y no pueden variar.
- b) Cada estadio se caracteriza por su forma de organización.
- c) Cada estadio se enlaza o se integra al siguiente.

Piaget señala que durante el proceso de desarrollo es muy importante transitar por todos los estadios, pues en cada uno de estos se ligan funciones y competencias del sujeto por lo que necesita del anterior para poder construir nuevas estructuras, esto tiene una gran repercusión al interior del trabajo docente, pues es esencial que el maestro reconozca cómo es que se estructura el aprendizaje en los distintos estadios, para poder proyectar los alcances de la formación, y a la vez, esto le permite explorar lo que Piaget denomina como desfases,

es decir las áreas que no se pudieron asimilar, que son factibles de existir, pues «indican que las transiciones de un estadio a otro son más complejas de lo que se podría pensar en una primera aproximación» (Coll et. al., 2008, p.69).

Reconocer estas características para el aprendizaje le daría la posibilidad al maestro de implementar acciones que fortalezcan el desarrollo del estudiante, con la finalidad de que durante la aprehensión de aprendizajes el sujeto pase de un estadio a otro de forma más equilibrada y con menores desfases.

### **Cognoscitivismo**

El mayor representante del Cognoscitivismo es David P. Ausubel, quien propone la teoría del aprendizaje significativo o teoría de la asimilación. Ausubel, junto con sus colaboradores, Novak y Hanesian (1983), nos proporcionan dos ideas fundamentales de la psicología cognitiva:

1. Una se refiere a la especificidad del aprendizaje que tiene lugar en las aulas (la cual ha sido planeada y sistematizada en el desarrollo escolar, así que se somete a la estructura curricular).
2. La segunda se refiere a la complejidad que encierra la educación y la dificultad de mejorarla en sentido constructivo, ya que este hecho reclama una teoría de la educación capaz de orientar de mejor manera la práctica docente.

Para Ausubel «su interés se centra en analizar las características de los diversos tipos de aprendizaje que se producen específicamente en el marco escolar desde su potencialidad para construir conocimientos con significado para los alumnos» (Martín y Solé, 2008, p.91). También determinar de manera más específica cómo los aprendizajes pueden potenciar los conocimientos haciendo que estos sean significativos, para lo cual postula dos dimensiones:

1. Aprendizaje significativo vs. aprendizaje repetitivo.
2. Aprendizaje por descubrimiento vs. aprendizaje por recepción.

Ausubel define el aprendizaje significativo como aquel con el cual es posible relacionar la nueva información de manera sustantiva, esto implica que no es un proceso

memorístico, es decir, no se aprende al pie de la letra, sino que supone un nivel de comprensión mayor, por lo que se produce una transformación en ambas direcciones, tanto en el contenido que se asimila, como en lo que el estudiante ya sabía.

Por el contrario, cuando se habla de aprendizaje repetitivo nos referimos a las propuestas en las que solo se establecen asociaciones sumativas, o sea, el aprendizaje se da al pie de la letra, sin cuestionar o reflexionar sobre el mismo, el cual se orienta a mantener las conductas y respuestas pasivas y automáticas del alumno; pues solo se hace un proceso de «añadidura», mas no hay una asociación entre lo que se conocía y el nuevo aprendizaje.

El mismo autor define que estos aprendizajes serán significativos o memorísticos:

En la medida en que se haya producido una interrelación sustantiva entre lo nuevo y lo ya presente en la estructura cognitiva del alumno, (lo cual) será la clave, para explicar el nivel de significatividad alcanzado en el proceso de aprendizaje. (en Martín y Solé, 2008, p.91)

Lo anterior nos permite observar que Ausubel amplía el margen de lo que se había considerado como aprendizaje, pues para él algunas de las maneras “tradicionales” de acercarse al aprendizaje son válidas y valiosas, como el trabajo memorístico o mecánico, sin embargo, para que el aprendizaje realmente se instaure en el individuo se requiere tener sentido y estar correlacionado con un saber previo, lo cual modifica lo que tradicionalmente hemos entendido como las formas en que se debe aprender, pues al movilizar el saber y activarse este con lo ya conocido se produce una transformación educativa.

Este paradigma considera importante que para que el alumno tenga motivación por aprender, debe contar con una iniciativa, disponibilidad e interés por hacerlo, es decir con una voluntad, si no existe esa voluntad por asociar los contenidos y por mantener un objetivo en las actividades, no se podrá dar un aprendizaje que sea significativo.

Por consiguiente, estas ideas le permiten hacer una crítica al enfoque tradicional, al plantear la idea de que el aprendizaje resulta poco eficaz si consiste únicamente en la mera repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar para construir un todo

que se relacione. De este modo, para pasar a la significatividad se necesita correlacionar el tema de interés para que lo aprendido tenga sentido.

Por consiguiente, en un trabajo de esta naturaleza, la actuación del profesor se verá como un acompañante, puesto que aprender es sinónimo de comprender y establecer puentes cognitivos entre lo que se sabe y lo nuevo que se presenta, este proceso es denominado por Piaget como asimilación y acomodación.

De manera que las posturas de Ausubel cambian la forma de comprender tanto la actuación del profesorado y las conexiones con el aprendizaje, sobre todo en oposición al enfoque tradicional, pues el aprendizaje resulta ser poco eficaz si solo es una repetición mecánica que no establece conexiones con saberes previos ni con su entorno, pues para lograr que el alumno realmente pueda construir un proceso de aprendizaje significativo necesita trabajar sobre tres condiciones:

1. El material nuevo debe ser potencialmente significativo, es decir, que posea una estructura y organización interna, lógica y no arbitraria.
2. El alumno debe contar con conocimientos previos para que pueda relacionar lo que ya sabe con lo que es nuevo, así el contenido de aprendizaje debe ser potencialmente significativo y contextualizado.
3. Es imprescindible que el alumno quiera aprender de modo significativo, lo que implica salir de la relación trivial con el aprendizaje y comprometerse con este de manera más profunda.

La clave del aprendizaje significativo se encuentra pues en la medida en que se produce una interacción entre los nuevos contenidos simbólicamente expresados y aún aspecto relevante de la estructura de conocimiento que ya posee el aprendiz. (Martín y Solé, 2008, p.93)

Lo anterior implica que el maestro no solo es un aplicador del currículum, sino que es un agente activo en la construcción de un proceso de E-A significativo. Para Coll (1999), el papel del docente se centra en marcar las condiciones en que se dará el aprendizaje, esto es, seleccionar el contenido de manera apropiada, organizar la forma en que se deben realizar las actividades, guiar o supervisar el desarrollo y mantener una coherencia con la continuidad

que lo que se impartirá, es decir, lo que se va a presentar, cómo lo va a presentar, cuándo y cómo será la participación de los alumnos, justo esto implica acercarse a hacer significativo el aprendizaje.

### **Constructivismo sociocultural**

Hemos mencionado que, a principios del siglo XX, la psicología fue el ámbito en el que se gestaron diversas teorías que fortalecieron diferentes presupuestos en torno al desarrollo del aprendizaje, dentro de esto un paradigma que ha tenido una gran repercusión es la teoría sociocultural, la cual rompió con muchas de las creencias existentes en ese momento, pues consideraba que el sujeto desarrolla sus capacidades a medida que crece. Cubero y Luque (2008) mencionan que «ninguno de los sistemas teóricos construidos antes de 1925, había prestado atención a la educación como proceso decisivo para la génesis y el desarrollo de las capacidades psicológicas que nos caracterizan como seres humanos» (p.137).

Lev Vygotsky (1896-1934) rompió varios esquemas al desarrollar una «teoría revolucionaria en la que la naturaleza humana es el resultado de la interiorización socialmente guiada, de la experiencia cultural transmitida de generación a generación» (Cubero y Luque, 2008, p.137), por lo que gran parte de su investigación surge a partir de aplicar el análisis materialista dialéctico a las funciones psicológicas y a las producciones artísticas y culturales. Para Vygotsky (en Cubero y Luque 2008), el ser humano podía desarrollarse en su contexto con ayuda de distintos agentes sociales, por lo tanto, para hablar de la naturaleza humana y su cambio, propuso utilizar el método genético experimental, en el que manejó la actividad instrumental y la interacción como unidades de análisis, lo cual derivó en una propuesta sociohistórica del origen de las funciones psicológicas superiores: la importancia de los instrumentos de mediación, las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, y la organización semiótica del pensamiento.

Dentro de su trabajo, sobresalen las ideas que se relacionan con la educación, pues Vygotsky consideraba que «la educación es un proceso central de la humanización y la escuela es su principal laboratorio» (Cubero y Luque, 2008, p.138), esto le significaba que era posible tener una mejora de la sociedad a través de la educación. De este modo, un punto clave de la teoría sociocultural sobre la comprensión de la conducta residía en las relaciones

que esta guarda con su medio, pues no solo influye la propia naturaleza en la conducta humana, sino que las personas pueden crear y modificar sus propias condiciones de desarrollo en relación con los otros, lo que conforma una gran parte del desarrollo.

Estudiar algo desde el punto de vista histórico, según el autor, no consiste en analizar sucesos pasados, sino que significa estudiarlo en su proceso de cambio... Entender el comportamiento humano requiere analizar el propio desarrollo, sus orígenes y las transformaciones genéticas. (Cubero y Luque, 2008, p.140)

Para hablar de aprendizaje debemos hablar primero del desarrollo, pues esto nos permitirá entender la interrelación de las líneas teóricas que Vygotsky menciona, por ello, es importante saber que la noción de desarrollo no equivale al incremento de las capacidades de los individuos, sino que es un proceso en el que se dan saltos revolucionarios con los cuales cambia la propia naturaleza de este. Otro aspecto a tener en cuenta es que en esta reorganización se relacionan la mediación de los procesos psicológicos a lo largo de la evolución del sujeto, pero no aparecen como nuevas formas, sino como relaciones entre factores que se unen y se integran. Esto nos lleva a considerar un aspecto más: el crecimiento, pues Vygotsky aclara que no existe una única clase, sino distintos tipos de desarrollo.

En este sentido, durante la evolución del sujeto se acumulan una serie de acciones que dan paso a la integración tanto biológica, física y psíquica, para integrar a su vez el pensamiento; de ahí que sea imprescindible conocer cómo es que se dan los procesos de aprendizaje y, en este sentido, ser capaces de reconocer por qué es indispensable que los procesos psicológicos superiores se establezcan en el individuo.

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño o niña aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. En primer lugar, aparece entre las personas como una categoría interpsicológica y luego aparece en el niño o la niña como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición... Las relaciones sociales o las relaciones entre las personas subyacen

genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones. (Vygotsky, en Cubero y Luque, 2008).

Este paradigma señala que en el aprendizaje entran en juego funciones como: la interiorización (o internalización), la zona de desarrollo próximo y la apropiación. Estos conceptos son propios de la teoría sociocultural, por lo que es pertinente describir brevemente cada uno de ellos para entender la relación que las enlaza con los aprendizajes.

La interiorización es un proceso implicado en la transformación de las actividades o fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Interiorizar se refiere a un proceso de cambio que contempla distintas transiciones en las estructuras y funciones con la finalidad de que se aprendan de manera profunda.

La interiorización es la reconstrucción a nivel intrapsicológico de una operación interpsicológica, gracias a las acciones con signos... (Por lo que) no ha de ser entendida como una copia o transferencia, sino como un proceso transformativo que conlleva cambios en las estructuras, y funciones que se interiorizan. (Cubero y Luque, 2008, p.143)

Entonces, lo que ocurre en un plano externo puede pasar a un plano interno que origina tres transformaciones:

- a) Una operación que inicialmente se presenta de manera externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
- c) La transformación es el resultado de una serie de sucesos evolutivos. Así que la transformación no ocurre rápidamente, sino que toma tiempo para ajustarse.

De esta forma el aprendizaje queda profundamente asimilado por el sujeto, pues internaliza los saberes, así como las partes que lo conforman y al hacer esto puede relacionarlo con otros conocimientos. De igual forma es importante reconocer las maneras en cómo se ha internalizado el conocimiento, puesto que da una enorme significatividad al aprendizaje que ha sido apropiado.

Lo descrito hasta ahora nos permite pasar a otro concepto: el de apropiación, que se define como un proceso activo de interacción con los objetos y las personas, así como una reconstrucción personal:

Un proceso activo en el que el sujeto tiene distintas opciones para resolver los problemas, en cada momento las personas dan significado a las situaciones en las que participan y a su propia actividad en función de sus características personales, idiosincrásicas, sus ideas, sus conocimientos, su experiencia, sus intereses etc. (Cubero y Luque, 2008, p.144)

La apropiación es una reconstrucción que hacen los sujetos de las herramientas psicológicas en su desarrollo histórico. Es decir, los seres humanos más que adaptarse a los fenómenos que los rodean los hacen suyos, por tanto, se los adjudican. Pues cuando se adaptan en ciertos entornos, los individuos pueden ajustarse a ciertas circunstancias, sin embargo, en la apropiación las personas hacen suyas ciertas estructuras o formas de relación con los otros.

Este elemento nos permite entender otro proceso que aporta la teoría vygotskiana: la zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual se refiere a un espacio que pone en marcha todo un sistema en donde ocurren varios procesos de manera interactiva, los cuales le permiten al sujeto ir más allá de sus competencias actuales. Vygotsky define la ZDP de la siguiente manera:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. (Vygotsky en Cubero y Luque, 2008, p.145)

Se puede notar que Vygotsky expone la necesidad de contar con la colaboración de un compañero más capaz, de manera que, para él, quienes activan la ZDP no son solamente adultos o niños con distinto grado de experiencia, sino que, además, intervienen en todo ello artefactos como libros, videos, soportes informáticos etc., pues la finalidad de esto es contar

con la ayuda de alguien (o algo) que les permita acercarse a comprender y, posteriormente, dominar una serie de nuevos aprendizajes.

A su vez la ZDP requiere contar con tres características específicas que le permitan integrarse en el individuo:

1. En primer lugar, no es una propiedad del individuo en sí, ni del dominio interpsicológico, sino de ambos, puesto que esta se determina por el nivel de desarrollo del niño y las formas de instrucción implicadas en el desarrollo de la actividad. De acuerdo con esto, son las actividades educativas las que crean la ZDP; por ejemplo, en el caso de la escuela, estas pueden conformarse por las actividades que el maestro realice dentro del espacio escolar.
2. En segundo lugar, la ZDP no es estática, por el contrario, es sumamente dinámica, ya que el participante más competente ayuda al estudiante menos competente a llevar a cabo lo que por el momento no puede hacer por sí mismo. De manera que el adulto debe mantener los segmentos de la tarea a realizar de acuerdo con un nivel de complejidad adecuado. Al respecto, Bruner (1986) menciona que este debe ser un proceso de ajuste en donde el adulto pueda pedir al niño cosas de acuerdo con el límite de su competencia o habilidad. Junto a otros autores como Wood y Ross (1976) formularon el concepto de andamiaje, el cual sugiere que el adulto necesita proporcionar al niño un puente cognitivo que se ajuste a sus competencias o habilidades en cada momento; el cual varía a medida que el alumno crece y requiere de manejar distintos aprendizajes.
3. En tercer lugar, hay un rol activo de los aprendices en el carácter dinámico de la ZDP pues participan todos los actores y no solamente los expertos. Si pensamos en la escuela, tenemos que el papel predominante es el del profesor, pues él guía la situación, por ello, debe involucrar al estudiante para que se apropie de la situación en sentidos no previstos por el maestro. Así, los estudiantes tendrían un papel más importante en las funciones del sistema.

Hay una gran relación entre el desarrollo real del sujeto y la ZDP pues:

El proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es en lo que se convierte la ZDP... aunque el desarrollo no sigue nunca al proceso de aprendizaje escolar del mismo modo que una sombra sigue al objeto que la proyecta. (Cubero y Luque, 2008, p.147)

Para la teoría sociocultural es claro que el aprendizaje es más que una mecanización, pues es un proceso distribuido, interactivo y contextual, lo que implica que no ocurre un aprendizaje de golpe, sino se da por fases que permiten que se interiorice de manera más profunda. En este sentido, debe ser activo tanto para el maestro, como para el alumno, ya que ambos están inmersos en la enseñanza; además debe ser contextual, es decir, partir de una realidad e interés propios que conduzcan a un cambio en las maneras de aprender y enseñar.

Para esta teoría, aprender es el resultado de la participación de los aprendices en una comunidad de práctica, lo cual, significa participar en una serie de actividades humanas que involucran procesos que están en continuo cambio y que permiten comprender de manera distinta el entorno, pues no es meramente el hecho de memorizar grandes cantidades de información que no puede ser comprendida, sino se requiere discernir lo que se aprende.

### **El constructivismo: su integración y estructura**

Hasta el momento, hemos definido algunos aspectos de los paradigmas que conforman el constructivismo con el propósito de hallar puntos de encuentro entre ellos, sobre todo porque «la idea original del constructivismo es que el conocimiento y el aprendizaje son, en buena medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo» (Coll, 2008 p.157), lo que implica una participación activa tanto del maestro como del alumno, aunque posiblemente sea más fuerte el involucramiento del trabajo docente.

Carretero (1993) indica que para el constructivismo el aprendizaje no es una actividad individual sino social, ya que el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto colaborativo y en el intercambio de ideas entre el maestro y el alumno, o bien, entre compañeros. Al respecto, Barbara Rogoff (1990), quien estudió de manera profunda la ZDP, encuentra conexiones entre esta y la participación guiada, ya que en esta propuesta de acción

educativa se pone atención el trabajo del maestro (o de algún otro mediador) como aspecto fundamental para la generación de aprendizajes.

Para Rogoff (1990) a través de la participación guiada es como el estudiante se podrá apropiarse de los conocimientos y las herramientas que forman parte de las áreas de su estudio, y es este *hacer suyo* en la participación guiada lo que supone una «reconstrucción y una transformación de los conocimientos y los instrumentos que son objeto de la apropiación» (Cubero y Luque, 2008, p.148). Igualmente, la participación guiada da por sentado que en el terreno educativo existen procesos de negociación e intercambio que el profesor orienta con el alumno, para dar pauta para que ellos puedan construir los puentes o los andamiajes que tienen que ver con su aprendizaje. Rogoff (1990) identifica tres tipos de funciones que ocurren con la participación guiada:

1. Construye puentes de comprensión y destreza del niño hacia niveles más complejos.
2. Estructura la participación de los niños al manipular la actividad y ajustarse a las condiciones del momento.
3. Traspasa gradualmente el control de la actividad hasta que el propio alumno es capaz de realizar la tarea por sí solo.

Esto cambia la perspectiva de la formación, pues se intenta romper con la enseñanza de tipo enciclopédico, la cual es producto de los programas saturados de contenidos.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no solo en el ámbito cognitivo. La educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y habilidades motrices. (Coll *et. al.*, 2007, p.15)

El constructivismo entiende al aprendizaje como las relaciones del saber que se tejen en una comunidad de práctica, donde el saber es un elemento distribuido, interactivo y contextual, ya que el aprendizaje desde esta perspectiva no se refiere solo a memorizar o recordar un

conjunto de hechos, sino que es necesario realizar acciones y participar en diversas actividades que promueven el cambio.

La meta del constructivismo es conseguir que el aprendiz se apropie de los recursos de la cultura, esto a pesar de que no todos los escenarios son iguales, al menos en lo que corresponde a América Latina ya que al ser un lugar en vías de desarrollo, las demandas de la globalización son más desafiantes. En relación con esto, Coll (1999) menciona que lo que sucede en las aulas es, por una parte, el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en el ámbito educativo, pero también es el resultado de procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles.

A pesar de estos sucesos educativos, el constructivismo ha redefinido la perspectiva del sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, así como la relación entre ambos. Así pues, se define como sujeto cognoscente a la persona con intereses y motivaciones particulares delimitados por su contexto sociocultural, en el que vive procesos intrapersonales e interpersonales dialécticos. La estabilidad y el cambio son aspectos cualitativos de su estructura cognoscitiva y conceptualización del mundo, permitiéndole crear saberes en comunicación crítica con su grupo social de referencia.

Lo anterior pone en evidencia que la generación de aprendizajes no es una labor que solo ocurra en lo individual, sino es un proceso de construcción conjunta (Coll, 2008), ya que el salón de clases puede cambiar de ser solamente un espacio de reunión a convertirse en una comunidad de aprendices, en la que el conocimiento pueda construirse de acuerdo a las necesidades tanto de los estudiantes, como de los docentes.

### **2.3. Las teorías implícitas y la práctica docente**

Otros elementos que forman parte de la práctica docente son las llamadas teorías implícitas, las cuales parten de un enfoque que proviene del estudio de la cognición del profesor, la cual fue un área trabajada desde la década de 1970. Según Cossio y Hernández (2016), en esta se sostiene la idea de que las actividades cognitivas que realiza el maestro y que le guían en el proceso educativo (esquemas, creencias, teorías, razonamientos) orientan su quehacer.

El estudio de la cognición del profesor ha dado origen a diferentes perspectivas entre las que se encuentran: el pensamiento y la toma de decisiones (Clark y Peterson en Gallego, 1991), los estudios sobre las teorías implícitas (Pozo y Rodrigo en Cossio y Hernández, 2016) y los estudios sobre la perspectiva reflexiva (Schön, 1998) además de otras líneas, las cuales incluyen al terreno de la investigación. Así nos encontramos con otros investigadores como Tardif (2014), que aborda parte de su trabajo con respecto a los saberes del docente.

Estos autores coinciden en que lo que el docente piense y reflexione alrededor de los procesos educativos es lo que determina su hacer en la práctica. Sería conveniente recordar cómo aprendemos pues reconocemos el mundo a partir de experimentar y dar significado a lo que nos rodea desde una edad muy temprana, en la que inconscientemente damos sentido a lo que vemos, oímos, palpamos, olemos y gustamos, en primera instancia, del conocimiento intuitivo, y a partir de esta estructura se suman concepciones, creencias, interpretaciones, supuestos, prejuicios o expectativas que relacionamos con los fenómenos y las situaciones que vivimos día a día.

Pozo *et. al.* (2006) menciona que esta manera de comprender nos permite hacer representaciones del mundo físico y social con las que comenzamos a definir quiénes somos, qué hacemos y por qué hacemos lo que hacemos. Este aprendizaje ha sido una herencia que viene de una cultura que se transmite «sin testamento pues nos dan creencias que dan sentido a la realidad y a nosotros, pues las creencias constituyen la base de nuestra vida con lo que creemos, nos movemos, vivimos y somos» (Pozo *et. al.*, 2006, p.41).

Las situaciones vividas nos permiten entender y adoptar diversos significados y sentidos que crean ideas, prejuicios, estereotipos o normas, para entender los fenómenos sociales y las relaciones humanas. En el caso de la educación, esto se relaciona con la manera en cómo comprendemos la escuela, cómo introyectamos sus normas, cómo nos relacionamos en este espacio, cómo comprendemos su funcionamiento y cómo el currículum nos muestra los papeles que desempeñan los maestros, directivos o alumnos.

A partir de las herencias culturales que tenemos sobre las concepciones del aprendizaje y la enseñanza interiorizamos los roles, las relaciones, las formas de trabajo que se establecen en la escuela, lo que permite formar eso que Pozo señala como conciencia

histórica. En esta todos desarrollamos a su vez nuestras propias creencias o teorías sobre lo que es aprender y enseñar, lo que en cierto sentido rige nuestras acciones en la escuela (de hecho, parte de esto se manifiesta en un currículo oculto) «lo cierto es que todos somos herederos, o de hecho producto, de unas formas culturales de entender el aprendizaje profundamente arraigadas en nuestra mentalidad, ya que responden a una tradición» (Pozo *et. al.*, 2006, p.43).

Pozo *et. al.* (2006) mencionan que no importa cuánto uno sepa o no al respecto del aprendizaje y la enseñanza, los profesores y alumnos tienen creencias y teorías bastante arraigadas sobre esto pues ambos han transitado por el sistema escolar y lo reconocen, por lo tanto, estas ideas influyen y determinan posturas no solo en la forma de pensar o suponer sobre la escuela, sino, también acerca de las acciones que se desarrollan en este espacio académico, esto es a lo que refieren las teorías implícitas, lo que se piensa del proceso de formación: «Solo las mentes capaces de saber lo que saben y lo que otros saben (o ignoran) pueden guiar su propio aprendizaje y, aún más, el de los demás» (Pozo *et. al.*, 2006).

Por lo que las teorías implícitas se definen como concepciones que se tienen de la formación y que surgen a partir de acciones, experiencias, emociones, creencias, que ocurren en el contexto en el que se esté inmerso, estas carecen de control regulatorio y simplemente suceden sin previo análisis o reflexión cognitiva.

Por sus características resultan imprescindibles en el terreno educativo, pues comparten un hecho en común que es el «conocimiento en la acción» donde el profesor es quien «se relaciona directamente con las situaciones educativas y admite un saber de naturaleza implícita que se distingue del conocimiento expuesto verbalmente. Son conceptualizaciones, repertorios o teorías en uso» (Cossio y Hernández, 2016, p.1139).

Las teorías implícitas, para Cossio y Hernández, (2016), son entramados complejos de conocimientos y creencias intuitivas, las cuales no son tan simples de explicar o explicitar, pues estas surgen con fines pragmáticos de utilidad que se fundan a partir de la suma de las experiencias personales de los individuos dentro de determinados contextos culturales. Lo importante de estas es que los maestros regulan sus prácticas en una gran medida con

influencia de las teorías implícitas, pues tienen una actuación importante sobre las acciones y las prácticas que se dan en contextos y situaciones distintas.

Así la significación que el maestro tenga sobre la enseñanza y el aprendizaje determinará las estrategias y prácticas que establezca para que los alumnos puedan llegar a comprender los contenidos de los programas, o incluso para propiciar mejoras en los resultados de aprendizaje. De acuerdo con estas ideas, Pozo *et. al.* (2006) y un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid, han podido centrar tres tipos de teorías implícitas que los profesores asumen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la directa, la interpretativa y la constructiva. Aclaremos un poco cada una de ellas:

1. Las teorías implícitas directas se focalizan en los resultados sin considerar los procesos que intervienen en el *antes*, *durante* y *después* de la práctica educativa; por lo que parece que el alumno debe asimilar lo que se le enseña y demostrarlo como lo aprendió. Es una teoría del «todo o nada» lo que determina si el alumno logró aprender o no.
2. Las teorías implícitas interpretativas parecen tener un proceso más lineal que va de menos a más. Esta considera los procesos cognitivos y las acciones como intermediarias, pero igual se centra en que el alumno demuestre lo que aprendió; en este sentido solicita que el alumno repita la información como fue dada.
3. Las teorías implícitas constructivas consideran que el alumno debe aprender de manera distinta en una construcción del saber, pues aquí se propone redescubrir los contenidos, lo cual marca que es posible que el alumno construya un significado diferente ante un mismo contenido, por lo que no solo hay una interrelación para entender la tarea, sino que esta misma cambia y transforma la acción de la tarea, pero obtiene un mayor aprendizaje.

Reconocer lo que son las teorías implícitas nos acerca para comprender de mejor manera la actuación del profesorado en la escuela, para Pozo *et. al.* (2006) es claro que aquellos profesores que tienen más cercanía con la teoría implícita directa, realizan una enseñanza más enfocada en la transmisión, lo que supone largas explicaciones sobre un tema para que la evaluación se centre en la repetición de la información, al respecto la evaluación se convierte en un producto del aprendizaje. Por otro lado, si se observa una teoría implícita

de tipo constructiva, el proceso educativo se va a realizar de manera diferente, menos directiva y más centrada en promover con el alumnado actividades de reflexión y construcción de los saberes, así como la búsqueda de una evaluación que determine los procesos de trabajo del alumnado y no sólo el resultado.

Lo expuesto anteriormente nos muestra un panorama que comienza a tomar forma para el análisis de la práctica. Si bien se requiere que el maestro mejore o cambie su enseñanza, la realidad muestra cómo el maestro se sujeta a la enseñanza tradicional, pues esta sigue siendo su zona de confort. Por lo que el cambio no es fácil, pues siempre ha existido una resistencia a las transformaciones educativas, ya que lo más seguro es seguir con lo ya conocido, en contraposición con el intentar moverse hacia el terreno de las incertidumbres, a pesar de reconocer que hay experiencias educativas que han obtenido mejores resultados al modificar las prácticas. «Estamos convencidos de que cambiar las prácticas escolares, las formas de aprender y enseñar, requiere también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesores y alumnos» (Pozo *et. al.*, 2006, p.40).

Sopesar cambiar la enseñanza significa pensar de manera distinta, transformar las teorías implícitas, pues es necesario superarlas y posibilitar un cambio conceptual para lograr un cambio en sus representaciones dentro del proceso educativo, reformar nuestras miradas desde una posición crítica y activa que puede movilizar las intencionalidades hacia los posibles logros educativos.

#### **2.4. La práctica reflexiva**

Este tema de investigación no tiene mucho tiempo de realizarse, la práctica reflexiva es una línea de estudio que surge a finales del siglo pasado, posiblemente como respuesta a una serie de preguntas que intentan contestar desde las continuas reformas al sistema educativo, que intentan equilibrar un mundo que necesita pasar de la aldea global a la llamada sociedad del conocimiento, cuestión nada sencilla para países en vías de desarrollo como el nuestro, pues esto requiere hacer múltiples ajustes en diversas áreas, donde la educación tiene un papel protagónico.

En México, históricamente siempre se ha apoyado al movimiento de reformas educativas, sin embargo, a pesar del interés por transformar la enseñanza, la realidad es que aún no se han podido concretar muchos de los cambios propuestos, razón por la cual nuestro país ha tenido que seguir las recomendaciones que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señalan como necesarios para permitir el desarrollo, al igual que en otros países. De manera que para seguir estas recomendaciones, la SEP (2008) ha propuesto las siguientes estrategias de acción:

- a) La articulación y modificación de los currículos de preescolar, primaria y secundaria con la intención de moverse de una enseñanza tradicional hacia una formación enfocada en el desarrollo de competencias.
- b) La capacitación permanente de los docentes para el fortalecimiento de sus competencias profesionales.
- c) Una valoración continua de los aprendizajes.

Es con relación a estos aspectos de la enseñanza, que ha surgido la necesidad de reflexionar alrededor del quehacer docente, sobre todo, en el seguimiento del marco normativo, pues su adopción y adecuación, requiere del trabajo del maestro, por lo que cada vez hay más intentos por renovar y actualizar papel del profesorado en la escuela, de esto dan testimonio las reformas de 2004, 2009, 2010, 2011, 2012 (con la Reforma Integral de la Educación Básica, RIEB). Según Cossío y Hernández, en 2006, de acuerdo con el Informe de Resultados de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2010 (ASF, 2010) solo el 16.5 % del profesorado se había actualizado en los programas de la RIEB y el 26.7 % había aprobado los exámenes de actualización de los maestros en servicio.

Lo anterior mostró el rezago en el ámbito de la profesionalización del magisterio, pues no había una suficiente actualización por lo que continuamente se generaron vacíos para cumplir la tarea educativa, la cual continuamente tiene la necesidad de enfrentar cambios, por ejemplo, los que actualmente se proponen en la reforma impulsada por la Nueva Escuela Mexicana (2020). Al respecto Ezpeleta (en Cossio y Hernández, 2016) menciona que:

Las reformas curriculares instauradas requieren que los docentes resignifiquen el proceso de construcción del aprendizaje para contar con una

mayor posibilidad de modificar las acciones y concepciones sobre el proceso educativo, pero enfatiza en que estos cambios requieren tiempo para su consolidación. (p.1136).

Si bien la SEP ha sido una gran protagonista en la preparación y adecuación del trabajo del maestro, otras instancias como diversos espacios universitarios han abierto el camino hacia el estudio y la investigación de las prácticas con la intención de encontrar vías mediante las cuales sea posible mejorar la calidad de la enseñanza, esto ha originado un movimiento en relación a la reflexión de la acción docente y, por lo tanto, analizar aún más la educación.

El reflexionar sobre la acción docente no es una cuestión menor, pues permite observar la evolución, así como las demandas del medio educativo, lo que da la capacidad de adaptar y ajustar diversas situaciones como: las diferencias entre los estatus socioeconómicos, los niveles de desarrollo, la desigualdad o la inclusión. «De esta forma los “profesionales reflexivos”, llegan a percibirse a sí mismos como agentes de cambio, capaces de comprender no solo lo que existe, sino además esforzándose por potenciar lo que existe» (Villalobos y Cabrera, 2009, p.141).

El vocablo reflexión, nos hace pensar en diversas acepciones, Dewey (1989) menciona que generalmente nuestra mente se mantiene activa y se origina lo que él llama «corrientes mentales». Estas surgen en el individuo de manera incontrolable como «pensamientos», los cuales se dan de forma automática, por lo que no pueden ser regulados. Podría creerse que hablar de pensamiento y de reflexión es hablar de la misma cosa, pero para Dewey (1989) esto no es así, por el contrario, este autor habla sobre las diferencias entre ambos conceptos, él menciona que existen dos formas en que los individuos llevan a cabo los procesos de pensamiento:

- A) Por una parte, existe un pensamiento que describe como defectuoso, porque únicamente se da una ocurrencia de ideas, irregulares, automáticas, espontáneas y que no son reguladas, es decir, que parece que se dan de forma instintiva.
- B) Por otra parte, el pensamiento reflexivo nos permite tener una posición crítica, pues es algo consciente en la toma de decisiones, es decir, a conciencia, pues involucra un proceso metacognitivo que nos faculta para dar solución a conflictos

o a un objetivo determinado, lo que implica una mayor elaboración en el pensamiento.

De lo anterior podríamos concluir que, al reflexionar, nuestra mente recupera esquemas que han sido asimilados previamente, por lo que de manera continua ocurre un reajuste y asociación de los conocimientos anteriores con lo nuevo. Piaget (1977) se refería a esto como el pensamiento con el que se construyen estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones; en este sentido, los seres humanos somos seres pensantes, lo que implica que no podemos ejecutar algo sin antes haber pensado en ello (algunas veces de manera constante), pues dilucidamos durante el acto y finalmente en la consecuencia de dicho suceso.

Por su parte Perrenoud (2011) denomina las acciones descritas anteriormente como pensamiento discursivo, es importante mencionar que esto tiene una particular conexión con la práctica pues es una acción que continuamente nos invita a cuestionar, analizar y por supuesto reflexionar. En los ámbitos educativos comienza a hacerse presente a partir de la década de 1970, momento en el que hubo un creciente interés sobre la literatura y el enfoque alrededor del aprendizaje experiencial, lo que propició el desarrollo de la práctica reflexiva, al respecto, Perrenoud (2011) propone distinguir dos procesos mentales:

1. No hay acción compleja sin reflexión durante el proceso. Podemos decir que no se puede actuar sin saber qué es lo que se va a realizar, en otras palabras, se comienza a tener un sin fin de alternativas para después buscar entre estas una opción que dé solución al conflicto. Esto significa que esta práctica reflexiva conlleva un análisis cognitivo antes de hablar, o bien meditar profundamente, antes de actuar.
2. Reflexionar sobre la acción. Se refiere a tomar la acción como un objeto de reflexión, ya que cada individuo tiene sus propias habilidades y limitaciones; en este sentido, podrán evaluarse y reflexionarse las acciones, así como, comprender, aprender y reintegrar lo sucedido, de manera que reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relación de reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga, por lo que, la acción deberá de ser única tanto de manera intrapersonal, como interpersonal.

Por lo consiguiente antes de llevar a cabo una acción y después de ella, por lo general predisponemos a realizar una evaluación y juicio acerca de lo sucedido, pues nada podría ocurrir sin haber sido considerado, esto es llamado por Perrenoud «mundo virtual» pues se trata de una simulación de acciones subjetivas, previas a la acción. Por otro lado, Schön (1992) lo denomina metafóricamente como «mundos imaginarios» puesto que, en nuestra mente y conciencia, ejecutamos la acción, la recreamos y nos vemos en ella.

Por lo anterior Perrenoud (2011) propone dos dimensiones a considerar:

- a) El momento y el objeto de reflexión, puesto que reflexionar sobre la acción implica una visualización del curso, su entorno, sus contratiempos y sus recursos.
- b) La cronología de la práctica el antes, durante y después, que considera los tiempos de latencia, en los que el maestro puede reflexionar más tranquilamente sobre lo que ha sucedido o sobre el resultado de las operaciones que ha realizado.

Al considerar estas dimensiones es posible que el maestro pueda realizar un análisis de lo ocurrido en la clase, contrastando esto con su planeación y las acciones que realiza en el aula ya sea en el momento que sucede (anticipación / decisión) o en un momento posterior (análisis / evaluación), pues de esta manera es posible reconocer lo hecho hasta el momento del trabajo docente.

Otro punto de vista de la práctica reflexiva lo propone Donald Schön (1992), quien distingue la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Para este investigador, la práctica reflexiva es un enfoque muy importante en la revisión del trabajo académico, puesto que es un área que no fácilmente encuentra líneas o aspectos que corroboran las acciones de su tarea:

La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar. (Schön, 1992, p.114)

Una de las tónicas de la labor de este autor, es la orientación práctica o la reflexión en la acción, esto requiere cavilar alrededor de las acciones que surgen del quehacer del docente, esto permite observar cómo el maestro moviliza sus saberes, adecúa sus propuestas didácticas en función de su integración al currículo, así como de qué manera reconoce cómo aprende su alumno, cómo guía el conocimiento y si requiere construir materiales para llevar a cabo la enseñanza, entre otros múltiples factores.

La tarea del maestro es manejar la complejidad del aula, a la vez que debe mostrar sus competencias y habilidades para integrarlas de manera inteligente y creativa. Esto es para Schön (2005) un proceso de reflexión en la acción, en el que el maestro deberá optimizar sus respuestas ante situaciones reales, en las que deberá demostrar sus conocimientos, así como poner en juego su experiencia, por lo que deberá analizar y tomar la decisión de emplear estrategias y soluciones para satisfacer las necesidades del aula de forma eficaz.

En este sentido, la reflexión es una respuesta global que «orienta la acción», pues el conocimiento es un instrumento de los procesos de la reflexión, es lo que ocurre cuando la teoría se vincula de manera significativa con la práctica, es decir, cuando el docente ante escenarios complejos sabe solucionar los problemas, esto nos demuestra la importancia del pensamiento práctico.

Para explicar este proceso, Donald Schön (1992) generó un modelo para comprender mejor lo que es el profesional reflexivo, ya que para llegar al pensamiento práctico se requiere pasar por tres fases:

1. Conocimiento en la acción.
2. Reflexión en y durante la acción.
3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El primero se centra en el «saber hacer», competencia en la que interviene una rica acumulación de conocimientos vinculados a la percepción, a la acción o bien al juicio de las acciones espontáneas del individuo, en las que hay un «conocimiento implícito inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa» (Domingo y Gómez, 2014, p.2).

Así que este se forma con base en dos aspectos importantes:

- a) Lo determinado por el estudio científico, generalmente dado por lo que se sabe de estudios y libros.
- b) El saber en la acción, que se deriva de la puesta en práctica y que es algo tácito, espontáneo y dinámico, cuestión que es reconocida por Schön cómo el «saber-en-la-acción».

El primer aspecto se refiere al bagaje personal de tipo teórico-práctico del maestro. Aquí intervienen también otros elementos que son parte de la personalidad y la construcción histórica del maestro como individuo, como son los prejuicios, recuerdos, juicios de valor o las vivencias, es decir, se trata de lo que para algunos autores constituyen las teorías implícitas en las que se insertan diversas concepciones y creencias alrededor del fenómeno educativo.

En lo referente al segundo punto, el de reflexión en y durante la acción, Schön (1992) nos señala qué ocurre cuando el maestro establece una conversación reflexiva con el propio problema, el cual se marca por el momento y el hecho *in situ*. De modo que es una reflexión que surge de lo sorpresivo o inesperado, lo cual puede darse de manera premeditada o no, pues al generar un estímulo hay una respuesta, la cual puede ser la respuesta que se ha esperado que se responda de manera rutinaria, o bien, que sea una respuesta pensada. Al respecto, Domingo y Gómez (2014) señalan que se trata del análisis que hace el individuo del pensamiento sobre lo que actúa, entonces habría que aclarar dos momentos, el primero el conocimiento en la acción, y el segundo la reflexión en y durante la acción.

El primer momento se refiere a cuando existe una situación sobre la que se dan respuestas rutinarias o espontáneas bajo el criterio del conocimiento en la acción, pues hay algo tácito y formulado con anterioridad, o sea, sin sorpresa. Pero si surge un resultado inesperado, bien sea agradable o desagradable, se establece una conexión con la reflexión en y durante la acción, es decir, el segundo momento. Así que este pensamiento se nutre del conocimiento previo y de la respuesta inesperada, pues esto permite cuestionar el hecho: a) ¿Qué está sucediendo? b) ¿Está ocurriendo algo que me sorprende y no es habitual? c) ¿Es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?

Lo que se experimenta sobre la marcha implica reflexionar mientras se está produciendo la acción.

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas. (Schön en Domingo y Gómez, 2014, p.4)

Esta acción permite redireccionar o corregir sobre la marcha algunos de los procesos de la enseñanza, lo que es interesante para los maestros que están más sumergidos en comprender la práctica.

El tercer aspecto de la propuesta de Schön, hace alusión a la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción como la fase final del análisis de los procesos, decisiones y acciones de la acción educativa del aula, lo que da pie a elaborar o reelaborar un diseño flexible como resultado de esta reflexión. Este proceso permite considerar la acción docente en un nivel más profundo, pues considera desde lo colectivo e individual las características de la situación problemática, es decir, se observa la definición del problema, las metas, la elección de medios, la propia intervención —que considera las decisiones, las teorías implícitas— y por supuesto la evaluación.

Lo antes mencionado nos permite observar que los elementos de la práctica reflexiva son interdependientes, es decir, se deben ver de manera conjunta para garantizar una intervención práctica racional, cuestión nada sencilla, al respecto Perrenoud (2011) dice que este es un proceso complejo pues al estar ya en la acción pedagógica, hay poco tiempo para meditar y reflexionar sobre las acciones que el maestro está realizando, pues el docente se ve inmerso en las constantes e inmediatas tomas de decisiones que pueden llevar tiempo o incluso le deslindan de su propia planeación.

Es complejo que el profesor pueda pensar de forma implícita en sus acciones, pues pueden ser impulsos para dar solución a determinados conflictos o demandas, además

muchas de las acciones y operaciones que realizamos frente a un problema no son más que reflejos que han sido determinados por momentos específicos o en algún punto de nuestras vidas. Piaget se refiere a esto como esquemas los cuales permiten a los individuos una reorganización de estructuras cognitivas que se interiorizan, ordenan y asocian con nuevos saberes o experiencias. En este sentido, en caso de no tener una consciencia clara de cómo actuar, los esquemas lo hacen por nosotros en algunas situaciones, retoman conocimientos y experiencias previas que se asocian con momentos nuevos. Cuando Piaget hace referencia a un inconsciente práctico se refiere a que en nuestra mente hay esquemas contruidos de forma implícita a merced de la experiencia y algunas otras que fueron contruidas e interiorizadas de manera reflexiva.

Frente a esto es posible observar que incluso no intervenir en la acción educativa es también una forma de actuar que puede provocar una disyuntiva: a) por una parte dejarlo pasar y que evolucione o empeore la situación o b) darse la oportunidad de reflexionar posteriormente sobre la situación con mayor tranquilidad. En este sentido, la acción reflexiva —al interior de la educación— permite a los docentes decidir si deben o no de actuar de forma inmediata o darse el tiempo de analizar sobre lo sucedido y buscar una solución. Por consiguiente, Perrenoud (2011) menciona la improvisación regulada, que se refiere a tener confianza y seguridad del proceso educativo, en la que el maestro puede recrear un momento reflexivo al dominar el estrés de la situación, además de aprovechar y rescatar lo esencial para tomar decisiones de manera lógica y con intuición.

Por supuesto, también existe el otro extremo: la improvisación no regulada, la cual genera un estado de urgencia que sumerge a la acción educativa en comportamientos automáticos, sin lograr tener una reflexión en este proceso. Frente a estas dos ideas, Perrenoud (2011) considera que el momento más oportuno para promover una acción reflexiva, dentro de la acción pedagógica podría darse fuera de la práctica docente.

Lo anterior lo señala por qué el reflexionar fuera de la práctica permite que el maestro sea más crítico y reflexivo sobre su hacer en el aula, pues mirarse le dará una percepción más objetiva para decidir continuar, retomar, afrontar o responder ante las diversas situaciones que surjan de acuerdo con su experiencia. Además, en retrospectiva, puede generar una mejor estrategia para actuar ante una próxima vez, y decidir si es posible realizarla o bien

transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo bajo otras circunstancias.

Si dentro del aula se ven diversos métodos de aprendizaje y comportamientos es necesario que el maestro los reconozca, puesto que necesita ser un enseñante reflexivo que generalmente sale de su zona de confort, pues necesita pasar de ser sólo un maestro intuitivo, para plantearse preguntas y establecer formas alternas de trabajo, en este sentido, teoriza sobre su práctica, bien sea en solitario o dentro de un equipo pedagógico, lo que le permite pasar a ser un expertise, pues se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. «La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares» (Perrenoud, 2011, p.43).

Si bien el docente es un mediador en el proceso de E-A, colaborar con otros le ayudaría a reconocer y mejorar su propio quehacer, pues al trabajar con los pares puede nutrirse:

Con herramientas conceptuales y métodos, a la luz de los diferentes conocimientos y, en la medida de lo posible, en el marco de una interacción con otros practicantes. Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acción. (Perrenoud, 2011, p.45)

Los alumnos juegan un papel importante en el aula ya que pueden recrear saberes de forma colaborativa con el profesor, permitiéndole reconocer sus fortalezas o deficiencias, facilidades o dificultades. Con la intención de reajustar la acción educativa de manera pertinente, la relación de estos con el profesorado puede crear un clima de aula agradable para potenciar los aprendizajes de la forma más efectiva posible, siendo así el objetivo principal el de orientar y re dirigir los aprendizajes de los alumnos; ambos elementos estructurados por la práctica reflexiva.

Zabalza (en Domingo y Gómez 2014) refiere que la reflexión se constituye ahora como una de las «competencias básicas del perfil de los docentes, como una herramienta

fundamental para convertir la experiencia en aprendizaje, como una técnica que posee su propia lógica y cuyo buen uso requiere de un proceso formativo y un entrenamiento adecuado» (p.12).

## **2.5. Buenas prácticas: ¿a qué se refieren?**

Desde hace algunos años, el término «buenas prácticas» se hace más presente en el ámbito educativo, esta idea hace pensar sobre las acciones que los profesores deberían realizar en pro de mejorar la calidad educativa, así como sus propios ambientes de aprendizaje. Observando a diversos maestros que sin lugar a dudas han podido avanzar en este terreno, se intenta identificar las acciones que realizan, con el fin de conocer y generar un cambio educativo al modificar los ambientes de trabajo, que a su vez llevan a entender una materia o que derivan en tener una clase con sentido y coherencia, con mejores conexiones entre maestro - alumno.

Por eso se ha hablado de lo que los buenos profesores hacen para que sus alumnos tengan excelentes resultados de aprendizaje, que logren ser autónomos, críticos y con iniciativa en su trabajo educativo, de igual manera se han hecho muchas encuestas y cuestionarios a alumnos que aportan las características de estos maestros. Todo esto ha abierto la discusión alrededor de las buenas prácticas docentes y a la par se colocan puntos de debate dada su estrecha relación con los argumentos de calidad y de la mejora continua de los procesos educativos.

Las buenas prácticas docentes se refieren a:

Las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo [o bien a] un proceso de cambio que debe incidir en las formas de construcción del conocimiento, en la configuración de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje y en la transformación de la cultura escolar y docente. (Vidal y Morales, 2009 p.3)

Carranza, Casas y Díaz (2012) investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional UPN, retoman la postura de la UNESCO, dando énfasis en que el resultado del aprendizaje del alumno depende del trabajo de los profesores, del ambiente que logren generar en el salón de clases y las maneras en cómo vayan logrando que sus alumnos se interesen y aprecien el conocimiento, es decir, se apasionen por el estudio, esto es porque los maestros junto a sus alumnos pueden conformar una comunidad de aprendizaje, siempre y cuando el maestro pueda profesionalizarse, es decir, que él pueda pasar de la actividad guiada por la intuición que es una aproximación artesanal a una práctica orientada por el conocimiento y la experticia, lo que le permite desplazarse para ser un profesional reflexivo.

Una de las ideas que explican mejor las ideas anteriores la presenta Vaillant (en Carranza, Casas y Díaz, 2012) en un estudio sobre «¿Quiénes son los buenos docentes?» pues menciona dos características que fortalecen las acciones que el maestro pueda emprender: pues los buenos docentes conocen las materias y saben cómo enseñarlas, así mismo tienen una enseñanza práctica y dinámica, discuten de manera colegiada los programas y sus contenidos, generan estrategias con base en la orientación de los objetivos o bien su enseñanza siempre tiene una finalidad, esto entre otros varios aspectos.

Con base en estos datos es posible aclarar las ideas centrales que marcan los parámetros de la buena enseñanza, pues esto permite orientar las actividades y mejorar los resultados educativos, ideas que han resonado de manera fuerte en la corriente constructivista, pues como veíamos esta focaliza el aprendizaje en el alumno. De manera que este paradigma define el papel del profesor como quien guía y estructura la construcción de significados que adquieren los alumnos, cumplir con estas expectativas alimenta la calidad educativa. Para el constructivismo los procesos de aprendizaje del alumno están influenciados por las acciones del maestro, pues estas se interconectan y deben ser tomadas en cuenta para entender los procesos de «construcción del conocimiento».

De manera que desde la visión del constructivismo la idea de enseñar y aprender son dos acciones que se conjuntan en un mismo tiempo y que por lo tanto deben correr en un mismo sentido, ya que son tareas que necesitan complementarse entre sí.

En el texto *Buenas prácticas docentes y estrategias de la enseñanza en la universidad*, Carranza, Casas y Díaz, refieren que el constructivismo es una teoría que permite observar la adquisición de conocimientos como el resultado de lo que se hace en la vida mental y social. Retoman las ideas de Carretero al señalar que el individuo no es producto del ambiente ni de sus disposiciones, sino que es una construcción propia que se produce día a día como resultado de estos dos factores, es decir, su identidad se constituye por la suma de estos elementos; en este sentido, mencionan cinco principios de actuación para que el profesor pueda lograr desarrollar una buena práctica:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno, lo que implica reconocer e identificar las capacidades del alumno para ver los alcances de comprensión y así hacer una mejor selección de los contenidos, actividades y materiales para trabajar.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos, para dar sentido a trabajos o tareas, pues se trata de construir puentes entre lo que se enseña y las experiencias de vida para ampliar el aprendizaje.
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, esto es, que el alumno pueda relacionar lo que ya sabe con el nuevo conocimiento de manera más autónoma, curiosa y creativa.
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento, para esto propone generar el conflicto cognitivo como estrategia para activar nuevas ideas y ocasionar una actitud reflexiva, bajo el supuesto de que todo aprendizaje es transformación.
5. Establecer relaciones significativas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento existentes, para conformar redes de significado que pueden ser más amplias.

Sin lugar a dudas seguir estos principios podrían fortalecer de manera importante la praxis, un estudio más que define las características de un buen maestro, fue el realizado por Covarrubias y Perrusquia (2009) investigadores de México, quienes mencionan lo que los estudiantes refieren sobre los buenos maestros. Señalan que los buenos profesores tienen una enseñanza práctica y dinámica, demuestran profesionalidad y actitudes positivas, tienen una capacidad de análisis, crítica y retroalimentación de los contenidos, plantean un ambiente de

libertad para crear y recrear el conocimiento, así como orientan de manera efectiva la construcción del conocimiento.

Para lograr acercar al maestro a esta serie de características, se requiere pensar en los tipos de profesorado, es decir, se requiere pensar en cómo son éstos y cómo actúan. Al respecto, Zabala (2010) propone que entre las formas de concebir el papel y las funciones del profesor hay tres maneras de aproximación para el análisis de su actuación: el maestro artesanal, el maestro profesional y finalmente el maestro especializado.

a) *Maestro artesano o maestro empírico*

Se refiere a aquel que es resultado de la experiencia diaria en el aula, es decir, se construye un saber a partir del conocimiento coyuntural o derivado de la experiencia. Aquí el maestro basa su trabajo en las creencias pedagógicas que tiene sobre la mejor forma de enseñar y sobre cómo aprenden los alumnos, por lo tanto, su conocimiento es más intuitivo e inconsciente, puede ser que estos maestros se dediquen a enseñar, aunque no tengan una formación específica para ello.

b) *Maestro profesional*

Es aquel que tiene una formación específica que le permite desempeñar esta actividad profesional. A diferencia del profesor artesanal, en este se enfatiza la importancia de la sistematización y fundamentación teórica del quehacer docente a través del conocimiento de la propia labor, por lo que parece ser más competente. Si bien es cierto que puede responder al qué, cómo y por qué enseñar, aún el maestro no se adentra en una indagación profunda sobre los modelos de E-A y aún no domina del todo la compleja naturaleza de la docencia.

c) *Maestro especializado*

Este profesor tiene mayores características y rasgos distintos que los anteriores. Zabala (2010) menciona que conocen sobre la materia que deben enseñar y además son especialistas en el estudio e intervención sobre la docencia, lo cual refiere que estos maestros conforman una parte de su trabajo en ser investigadores sobre la enseñanza.

Conciliar el trabajo de enseñar e investigar no es una tarea sencilla. Para autores como Sthenhouse (1998) el encuentro entre la investigación y la docencia es algo que ocurre de manera fortuita, pues menciona que:

Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de los experimentalistas, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas... por lo que se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar. (pp. 37-38)

Sthenhouse (1998) concibe el conocimiento práctico del maestro como una construcción que se realiza sobre la base de interpretar las situaciones en las que los docentes se ven implicados en sus aulas y la suma de las decisiones que toman con respecto a algunos problemas en específico. Para él es importante que el maestro adquiera «una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula» (Sthenhouse, 1998, p.197).

Al tener este bagaje, el profesor puede ofrecer una enseñanza de calidad y ser capaz de promover aprendizajes significativos ya, que está orientado en cuanto a las maneras como se generan los aprendizajes y puede guiar a su alumnado para aprender mejor; lo que justifica su práctica educativa desde las exigencias y las necesidades de una sociedad que continuamente está en cambio.

Este autor menciona que el salón de clases es un gran laboratorio que permite comprobar la teoría educativa, «la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación» (Sthenhouse, 1998, p.42). Esto permite tener un encuentro con la escuela y las cuestiones que se realizan al interior de esta; sobre todo, cuando permite que el maestro pueda reflexionar sobre su propia práctica, pues a partir de esto, puede construir diversos procesos educativos. No obstante, para desarrollar este perfil de investigador se requiere tener una perspectiva autocrítica, pero también sensible y subjetiva.

Como se observa, generar una buena práctica es un trabajo complejo de carácter social que no puede esquematizarse en una visión ingenua de la realidad educativa, por ello es importante consultar diversas investigaciones y, en cierta medida, propiciar el trabajo investigativo en el aula, ya que de esta manera al realizar un trabajo indagatorio es cómo es posible dimensionar el sentido, las actividades, las tareas educativas, las relaciones interactivas entre otros factores para considerar y comprender mejor este enfoque socio pedagógico.

Para otros autores como Vidal y Morales (2009), las características de las buenas prácticas docentes pasan por diferentes momentos que definen su potencialidad e interacción con los procesos de calidad docente:

1. Momento preactivo. Antes de la intervención docente, el profesor tendrá en cuenta las características grupales e individuales de los estudiantes, definición de objetivos a alcanzar, recursos educativos a aplicar, estrategia didáctica, evaluación formativa, entre otros aspectos.
2. Intervención docente. Referido al desarrollo flexible de la intervención educativa, adecuaciones al contexto.
3. Momento postáctito. En cuanto a la reflexión del proceso realizado, análisis de los resultados alcanzados, apreciaciones de cambios para próximas ocasiones y trabajo colaborativo del claustro profesoral.

El enfoque basado en las buenas prácticas es la necesidad de hacer a estas visibles en el aula escolar, lo cual es lo opuesto en el sistema escolar, pues con frecuencia, la acción educativa se construye bajo dos circunstancias que alteran su potencialidad transformadora: el individualismo (la acción educativa considerada como una *lonely task*) y la opacidad (la acción educativa como algo privado). La educación tradicional está plagada de un gran individualismo educativo, que ha alimentado la competitividad desleal y una opacidad, pues ocurren muchas cosas que no son vistas o percibidas, hechos que ocurren minando la posibilidad de transformar la educación

Pero las buenas cosas deben conocerse, examinarse y analizarse: de ahí que el trabajo pedagógico que pueda ligarse hacia las buenas prácticas pueda situarse en esta línea de identificación, análisis, representación y visibilidad de lo que se hace en los diferentes niveles del sistema educativo, independientemente de las instituciones escolares (básicas o de nivel superior).

Las buenas prácticas pueden ocurrir en cualquier contexto e incluso pueden darse casi en cualquier condición. Una cuestión más a considerar es que estas son perfectibles, lo que quiere decir que nunca hay prácticas perfectas, esto supone otra forma de asimilación de las condiciones del entorno y permite, por otra parte, convertir la mejora en el eje permanente de los procesos educativos, incluso en aquellos que han podido ser reconocidos como buenas práctica». Toda buena práctica precisa, por tanto, que el planteamiento desde el que se le aborde tenga cualidades como ser interdisciplinario, multicultural e internacional. De forma que se puedan tomar en consideración los matices propios de sus circunstancias.

Zabalza (2011) en su artículo «El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria», señala que se refieren a acciones claras y visibles, pues muchas veces las prácticas se ven envueltas en el individualismo y la opacidad, sin embargo, es necesario que las buenas prácticas se conozcan y posean tres procesos claves.

- a) Justificar el sentido que tiene hablar de buenas prácticas y marcar las diferencias con respecto a otras modalidades de estudio de las prácticas reales en educación.
- b) Identificar y analizar (tanto en su fundamentación como en su desarrollo efectivo) aquellas actuaciones que, por sus características y virtualidades, puedan categorizarse como «buenas prácticas».
- c) Representar y visibilizar esas prácticas, de manera que puedan ser conocidas y transferidas a otras situaciones y actuar como puntos de referencia y/o contraste para quienes deseen avanzar en la mejora de la educación.

Asimismo, Zabalza (2011) identifica cinco momentos importantes en la enseñanza los cuales deben ser susceptibles de analizarse y observar cómo y de qué manera las buenas prácticas pueden estar presentes en los diseños educativos:

- Una primera acepción minimalista y restrictiva que identifica el enseñar con el transmitir información o conocimientos. Si bien ha sido la visión convencional de la enseñanza que aún persiste en la mentalidad de muchos docentes e instituciones es importante eliminar esta concepción.
- Una visión más ampliada de la enseñanza como creación de nuevas conductas y hábitos. Incluye un componente formativo, más vinculado a la mejora de las habilidades y conductas, por ejemplo, las competencias generales y específicas.
- Una ruptura de la división de roles y funciones en la década estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que hay que repensar sobre la idea de que la tarea del docente es enseñar y la del estudiante aprender, de manera que es importante generar ambientes de aprendizaje ricos en estímulos y en recursos para construir el marco de la acción docente. Hay que percibir la enseñanza como una aproximación hacia la mediación.
- La enseñanza como orientación del desarrollo personal, para ello es necesario propiciar mejores estilos de enseñanza, movilizar competencias y la creación de vivencias o experiencias estimulantes para el desarrollo personal y la integración social.
- Finalmente, se propone la visión de la enseñanza que sitúa su foco en la articulación de la experiencia extra e intraescolar. Esto es, una enseñanza que desborda la propia aula, que conecta a la escuela con otros escenarios, lo que implica que sea dinámica e instructiva.

Si observamos la relación de las buenas prácticas, estas no son exclusivas de unas cuantas áreas, o de sólo un tipo de maestro, sino que pueden darse en cualquier línea del conocimiento, considerando esto es que podemos observar la pertinencia de la enseñanza musical en estos ámbitos, lo que podría dar cuenta de la importancia del arte en el nivel formativo, social o de la salud; es importante constituir estas líneas de acción al ámbito escolar, al lugar del aula (Ponsoda, 2005; Pozo *et.al.*, 2006). Esto demuestra que es posible que los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la música puedan ser un marco propicio para posibilitar una orientación hacia las buenas prácticas.

Generar no solo una verticalidad sino también una horizontalidad en el aprendizaje musical podría permitirnos mejorar la distribución social del conocimiento, pero para esto es necesario acercarnos ya no a una cultura del aprendizaje sino a un aprendizaje de la cultura (Pozo *et. al.*, 2006). En este sentido, es necesario movilizar las áreas que han tenido una gran tradición formativa para que estas puedan cambiar las ideas preconcebidas sobre la formación y cuestionar los discursos alrededor del ejercicio musical; esto implica enfrentar con el análisis y la reflexión esta tradición educativa y valorar su ejercicio docente.

Desde la formación musical el maestro no puede seguir manteniendo un discurso y a la vez continuar con una enseñanza tradicional, necesita movilizarse e integrarse en la construcción del conocimiento no solo con el alumno, sino en la integración curricular e institucional. Parra (2008) señala que, si bien el estudiante puede asumir la responsabilidad de construir y guiar su propio aprendizaje de forma gradual, necesitará en algún punto del maestro para sentar las bases que apuntalan el conocimiento para responder de mejor forma a nuevos conocimientos; es decir, requerirá de la ayuda de alguien con mayor experiencia.

«El sonido y la música, en tanto energía, movilizan, de ahí su gran poder de abrir canales e influir en todos los aspectos del ser humano: el cuerpo, el espíritu, la mente, la comunicación».

Violeta Hemsy

### **CAPÍTULO 3**

#### **LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA PRÁCTICA DOCENTE**

En este capítulo se propone clarificar dos aspectos: Por una parte, revisar la conformación de la iniciación musical que es una de las vertientes del campo de la educación musical y por el otro lado vislumbrar la estructuración de la práctica docente en la iniciación musical que se imparte como formación profesional. Comencemos por la primera parte, si bien no hay una definición precisa de la iniciación musical, si ha sido factible encontrar el sentido del término en algunos escritos, los cuales mencionan que ésta se refiere a los encuentros iniciales que tiene el sujeto con la música, lo que permite concientizar al estudiante del fenómeno sonoro, estableciendo así una base necesaria para aproximarnos propiamente al lenguaje musical, comprendido por la lectura y la escritura musical, razón por la cual autores como Edgar Willems (1987) y Violeta Hemsy (2002) definen a la iniciación musical como el proceso de alfabetización musical o bien musicalización activa.

Una cuestión que es necesaria considerar es que el espacio de la iniciación musical se trabaja tanto en la educación formal como en la no formal. En la primera existen dos líneas: la educación básica y la educación profesional, en este trabajo nos referiremos a esta última, debido a que en los conservatorios, universidades y escuelas especializadas, por lo general se tiene alguna materia o taller que aborda la iniciación musical, también es posible encontrar cursos al respecto pues por su propia especificidad, no es de extrañar que esta área se inserte en los currícula de las escuelas, que buscan educar «formalmente» al estudiante en el campo de la música.

Juan Acha, (2001) quien es un investigador latinoamericano en el campo artístico, opina que de acuerdo al espacio y al nivel educativo al que se haga referencia, la formación musical «se ha ido modificando en el tiempo, de ser personal con un maestro único, a la de varios maestros que es la característica de las academias o escuelas superiores de arte» (Acha, 2001, p.14). Esto es debido a la exigencia en la formación del músico, la cual es una carrera

de varios años por lo que comúnmente se imparte desde edades tempranas, aunque puede impartirse a adultos que se acercan para aprender a tocar un instrumento o cantar. Lo que es innegable es que ésta forma parte de la educación artística en nuestro país por lo que al igual que varias áreas educativas esta formación es heredera de una gran tradición en su enseñanza, sobre todo en el camino hacia la formación del músico profesional.

La formación profesional en países como el nuestro tiene algunas características específicas con respecto a la manera de educar, pues en el siglo actual aún se sigue considerando que no cualquier persona es capaz de aprender música, sobre todo si no se cuenta con ciertas aptitudes o si el estudiante no es capaz de adquirir ciertas habilidades musicales, pues aprender música es una actividad sumamente compleja, pues una de las ideas que continúa de manera latente es que el alumno que estudie música debe demostrar que tiene talento y vocación.

Hasta ahora, en ciertos ámbitos de la enseñanza musical profesional, se considera que no cualquiera es capaz de aprender música, pues si el estudiante no cuenta con aptitudes o con una disciplina estricta no podrá convertirse en un músico profesional, pues permean las ideas sobre que el aprendizaje de la música solo se logra cuando se practica por muchas horas, si se tiene oído absoluto, cuando el alumno ya ha tenido los primeros encuentros con el instrumento y tiene mucha facilidad para tocar las obras, entre otras cosas que hacen que incluso asignaturas como la de Iniciación Musical tengan también exigencias previas.

La iniciación musical marca los primeros encuentros con la música por lo que es por medio de las cualidades del sonido: la melodía, el ritmo o los timbres que se dan las primeras percepciones, estableciendo las bases necesarias hacia la formación especializada. El problema de esta educación en los conservatorios o las universidades de música es algo contradictorio pues si bien se le considera como algo que debe de hacer el estudiante para poder llegar con un saber que le permita especializarse y fortalecer las habilidades y aptitudes musicales, no son estudios que son supervisados, es decir, se considera que dar esta formación (sobre todo a niños) es una tarea simple.

Sin embargo es importante modificar esta visión, acercándonos a comprender con más precisión lo que implica la formación musical inicial con niños, y tener la posibilidad de

acercarse a las prácticas del educador musical o bien el llamado maestro de música en estos niveles.<sup>18</sup> . Pues los estudios encontrados sobre el trabajo musical infantil muestran que la enseñanza musical para niños no es un asunto simple.

Al respecto, Ponsoda (2005) menciona que trabajar en este ámbito requiere indagar sobre varios aspectos como: la revisión de programas, las planeaciones, la realización de tareas, la motivación, el desarrollo de habilidades, en los que no solo es importante cuidar lo que se imparte, sino que es necesario poner atención al trabajo docente pues no basta con conocer la materia o que el maestro toque magistralmente un instrumento, sino que se requiere conocer cómo es que se desarrolla el trabajo musical con el niño, cómo el maestro transmite los saberes, motiva a los alumnos, planifica los cursos, cómo involucra los intereses del alumnado y cómo genera los ambientes de aprendizaje musical, así mismo cómo es que puede actualizarse en materia educativa.

Si observamos con cuidado estas tareas, veremos que se encuentran atravesadas por diversos sentidos y significados en la praxis y por supuesto nos invita a reconocer qué es lo que ha sido posible abordar desde la iniciación musical infantil y cuáles han sido las maneras en cómo se ha podido reconocer este campo.

### **3.1. Algunas consideraciones en torno a la educación musical**

El mundo en que vivimos nos muestra que el arte es una manifestación presente en diversas expresiones de la vida cotidiana, pues es una parte fundamental de la cultura, la cual nos sumerge en diversas manifestaciones artísticas que internalizamos y nos confieren identidad y sentido de pertenencia pues el arte tiene un lugar central en la historia de cada individuo. «El arte es, en todo caso, un aspecto central de la vida de los hombres, y ocupa un lugar en la

---

<sup>18</sup> Se especifica educador musical y maestro de música por los perfiles que presentan los docentes, pues pueden ser profesionales formados específicamente para la enseñanza musical, o bien, ejecutantes o intérpretes que se dedican a la docencia aún sin contar con la preparación para ello, otros estudios como los de Pichardo (2020) o Euan (2017) hacen una reflexión sobre la incorporación del músico a la docencia.

experiencia pública que todos tenemos de nuestra propia cultura de referencia» (Terigi, 1998, p.17).

Lo anterior implica que muchos de los elementos que nos rodean como construcciones, libros, murales, teatros, danzas o música son manifestaciones artísticas que nos vinculan socialmente, pero que también nos identifican y nos permiten relacionarnos al dar apertura a diversas posibilidades de expresión. Efland (2004) reconoce que:

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de construcción de la realidad: Las diferentes artes construyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo. (p.229)

De manera que a través de nuestro recorrido histórico se han entrelazado los aportes culturales de antiguas civilizaciones, los espacios artísticos, las obras de arte que nos permiten reconocer las implicaciones del arte en la vida cotidiana de culturas antiguas; pues observar las distintas perspectivas artísticas de estos pueblos posibilita reconocer al mundo de distinta manera, «en la situación vital de esas culturas, la educación por el arte era una realidad cotidiana y no una utopía» (Akoschky *et. al.*, 1998, p.282).

Es difícil pensar en la vida sin considerar al arte, pues este tiene una gran influencia en el desarrollo de los sentidos, y por lo tanto en la experiencia y significatividad, que aporta cognitivamente invadiendo las partes afectivas, emocionales y experienciales, de manera que al promover la formación artística y en específico el trabajo musical, como lo menciona Eisner (2017), se busca adentrarse al mundo de la sensibilidad y la experiencia estética, permitiendo la exploración y experimentación de la música, así como poder expresar diversas sensaciones, sentimientos, emociones o afectos, que establecen formas alternas de comunicación, de relación y creación entre los distintos grupos sociales.

El arte y el hombre son indisociables, No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Por él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llega al arte, están amenazados por una secreta asfixia espiritual. (Huyge en Terigi, 1998, p.17)

Validar la presencia del arte y, por tanto, de expresiones como la educación musical dentro del ámbito escolar ha sido una de las grandes defensas realizadas por autores como Willems (1985), Acha (2001), Regelski (2009), Lines (2009), Hargreaves (1998), Hallam (2006) quienes, junto a otros investigadores, se han sumado para remarcar la importancia y la necesidad de contar con una formación musical de calidad en la escuela, lo que engloba tanto a la educación en general como en la formación especializada.

El arte es el medio indispensable para esta fusión del individuo con el todo. Refleja su infinita capacidad de asociarse con los demás, de compartir las experiencias y las ideas. El arte es necesario para el ser humano, a pesar de que este no llegue a discernir el sentido y el alcance de tal necesidad. (Alsina, 2004, p.1)

Las ideas mencionadas por Alsina (2004) señalan que el arte es parte de la experiencia humana, pues permiten que el sujeto pueda representarse como algo más que él mismo, lo cual se evidencia en diversas manifestaciones del ámbito artístico (danza, fotografía, teatro, artes plásticas, artes visuales o música); sin embargo, conforme hemos evolucionado de una aldea global a la sociedad del conocimiento, el arte se ha desdibujado cada vez más en la estructura educativa. Esto significa que en países como el nuestro que está en vías de desarrollo, el trabajo artístico, y con ello el trabajo musical, a pesar de que se reconocen sus grandes aportaciones formativas para el desarrollo, aún no ha podido tener una integración efectiva al interior de los sistemas escolares,

En muchas escuelas de formación básica, se imparte una formación musical muy limitada, pues son pocas las escuelas que cuentan con los espacios y materiales de trabajo

musical adecuados, lo cual ha llevado a la conformación de espacios educativos que puedan cubrir esta formación musical inicial. Al enfrentar esta realidad, la educación especializada ha optado por ofrecer esta educación de manera paralela a los estudios de la escuela básica con el fin de sentar mejores bases musicales en sus estudiantes, intentando atender la alfabetización musical.

No obstante, abrir esta formación en la educación especializada, ha marcado diversos problemas que van desde los espacios hasta la falta de atención a los programas de los primeros niveles, además de que se conserva una educación tradicional a pesar de estar al comienzo de la enseñanza musical, lo cual restringe en muchos casos el interés, la motivación y por lo tanto, el aprendizaje significativo de la música. David Lines (2009) menciona que a pesar de los avances tecnológicos que han surgido alrededor de la producción, distribución y consumo de la música, muchas de las maneras en cómo se da la educación musical, se sigue conservando aún el dominio del canon musical europeo occidental, el cual preserva la idea del «elogio al músico de élite y de grandes dotes» (Lines, 2009, p.14), lo que acarrea repercusiones negativas en los procesos formativos.

Si bien la copia de los modelos conservatorianos de Europa ha dirigido la enseñanza en nuestras latitudes y es el viejo continente quien ha nutrido musicalmente a la gran mayoría de los países, por otro lado, es importante observar que igualmente ha abierto ideas y rutas sobre las posibles transformaciones en la educación musical, pues el siglo pasado vio el surgimiento de distintas corrientes de la educación musical, este periodo de tiempo ha sido reconocido por Hemsy (2004) como el «siglo de los grandes métodos», ya que a partir de los diversos movimientos musicales que surgieron desde principios del siglo XX, la enseñanza de la música se comenzó a transformar, pues se movieron muchas de las ideas sobre la formación del músico, ideas que surgen en Europa y que paulatinamente migran hacia los contextos latinoamericanos, lo que incluye a México.

Es en el continente europeo donde surgen distintas propuestas e ideas metodológicas que rompen con los esquemas de una formación tradicional y proponen considerar otros tipos de acercamientos y rutas distintas hacia la educación musical como el trabajo corporal, la escucha activa, la experimentación sonora antes que conceptualizar la música, la improvisación y la creación, así como el tener distintos mediadores para acercarse de manera

más natural al fenómeno sonoro. Estas propuestas de diversos músicos y pedagogos musicales tuvieron una difusión más amplia en los Estados Unidos, y de ahí han circulado hacia América Latina.

De manera que los sistemas de enseñanza se difunden, pero en un evidente desfase desde su reconocimiento hasta su implementación, pues los países que tuvieron un mayor impacto fueron Argentina, Chile y Brasil, los cuales se colocaron en la vanguardia educativa musical, ya que fueron los primeros en reconocer, experimentar, analizar y poner en práctica diversas ideas de los métodos recién llegados de Europa y Estados Unidos. Esto dio paso a trabajar, entender, vincular y adecuar los puntos claves de las distintas propuestas educativas con las propias propuestas formativas; por lo que, a partir de las ideas de Dalcroze, Suzuki o Willems, entre otros, es que se propone un trabajo musical con base en la educación activa y que se extiende a otros países en los que se incluye a México.

Violeta Hemsy, (2004) en su artículo «La educación musical en el siglo XX», describió de manera general las múltiples transformaciones que experimentó la pedagogía musical en algunos países latinoamericanos, por lo que ella define el siglo XX, como un siglo sin precedentes en cuanto a la creación de inventos, descubrimientos y avance de las tecnologías, y por supuesto de avances en la enseñanza de la música, por lo que define a este tiempo como el «siglo de la iniciación musical», puesto que en Europa una serie de compositores y pedagogos musicales impulsan a la educación musical activa, la cual rompe con los cánones tradicionales que había tenido durante siglos.

Por supuesto, es importante describir este proceso, en este sentido, Hemsy (2004) agrupa seis períodos que han marcado distintas transiciones sobre la educación musical, de los cuales es conveniente dar una breve descripción.

### ***Primer periodo: Los precursores (1930-1940)***

Este periodo da inicio con diversas ideas que movilizaron la educación musical de Europa en ese tiempo, así surgen dos métodos de trabajo musical muy importantes:

1. El método «Tónico Sol-Fa», el cual se difundió en las escuelas inglesas desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX.

2. La propuesta de Chevais Maurice, quien se centra en diversas prácticas alrededor del trabajo rítmico y corporal. Sus conceptos y prácticas aún continúan presentes hasta nuestros días en el ámbito educativo musical.

El surgimiento de estas propuestas cambió la forma de impartir la enseñanza musical, sobre todo en la etapa de iniciación, ya que ambas propuestas se dirigieron a que el alumno tuviera una actuación mucho más participativa y activa en el trabajo musical, pues ya no son receptores pasivos, sino que van implicando al cuerpo en el aprendizaje, no se trata de memorizar la música sino de comprender al sonido, por lo que estas formas de trabajo posteriormente proveen de ideas claves que apuntalar otras propuestas educativo-musicales, que son distintas a los modelos tradicionales.

### ***Segundo periodo: De los métodos activos (1940-1950)***

Este periodo se da en conexión con el surgimiento de la «escuela activa» o «escuela nueva», movimientos educativos que se dieron en diferentes países de Europa. A partir de esto ocurre una resistencia revolucionaria frente al modelo tradicional, en este periodo, personajes como Pestalozzi, Decroly, Froebel o Montessori validaron sus propuestas educativas al centrarse en el trabajo del alumno y modificar el rol del maestro en la enseñanza.

Lo anterior marcó un rompimiento total con el concepto de disciplina, autoritarismo, mecanización y memorización que imperaba en las escuelas, enfocando tanto al alumno como al maestro como agentes activos, que tienen una relación distinta tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, esto es algo central de la propuesta y si bien sus propuestas pedagógicas fueron difundidas, esto tardó mucho tiempo en realizarse y en tener una influencia en la educación de los países latinoamericanos.

Es durante este periodo cuando se presentan diversas propuestas en relación con la enseñanza musical, pues se adoptaron ideas claves de las aportaciones de la escuela nueva para enseñar música. Emile J. Dalcroze presenta una propuesta educativa que se considera un parteaguas en la enseñanza musical, pues rompe con las estructuras decimonónicas de la enseñanza musical, al incorporar el movimiento corporal y la educación rítmica desde una sensorialidad más orgánica, además de propiciar los eslabones necesarios para comenzar a

trabajar la educación auditiva de manera más profunda y significativa, lo que crea una mejor integración con el sonido.

Años más tarde, se suma la propuesta de Edgar Willems, quien realiza un trabajo que vincula la música y la psicología. Willems estudia y profundiza sobre el sujeto en la educación, pues él se interesa fundamentalmente en la relación entre la persona y la música, al observar la riqueza educativa de este encuentro, por lo que los aspectos rítmicos, melódicos y armónicos tienen una fundamentación psicológica y musical.

Por otro lado, Maurice Martenot, creador de un particular instrumento llamado las ondas Martenot, propone ideas de una formación musical distinta basada en la búsqueda del aprendizaje a través de los sentidos y la expresión personal, sus ideas compaginan de manera importante con las de John Dewey en Norteamérica. Aunque este autor no se enfoca directamente en la enseñanza de la música, sus ideas son muy significativas para el terreno de enseñanza de las artes.

Dewey (1989) proclama la necesidad de generar una educación para todos, en la que se le dé un gran valor a la experiencia dentro de la formación, como la antesala a la aprehensión de conceptos. Muchas de sus iniciativas influenciaron a diversas áreas del conocimiento donde por supuesto entra la música. Gracias a las perspectivas de estos autores sobre la integración del arte, surgen en específico nuevas ideas sobre el cómo acercarse a una educación musical más significativa, por lo que comienzan a cambiar las maneras de entender el proceso de «alfabetización musical», pues ya no se permite que sea una continua reproducción de fórmulas, sino que se comienza a buscar que el alumno perciba y sienta de distintas maneras, para después explicar los fenómenos sonoros y conceptualizarlos.

### ***Tercer periodo: De los métodos instrumentales (1950-1960)***

Ese periodo se enfoca en las ideas de Carl Orff, Shinichi Suzuki y Zoltán Kodály, si bien todos hacen énfasis en el trabajo en conjunto, los dos primeros toman el instrumento como un elemento importante mientras que Kodály privilegia el trabajo vocal.

Orff propone un trabajo corporal, vocal e instrumental; donde el trabajo quede como una alternativa didáctica y de acercamiento al hacer musical. También hace un especial

énfasis en la apreciación del folclor de cada región, promoviendo el rescate y el trabajo sobre este en el aula escolar, pues consideran que recuperar el folclor de cada región es un elemento imprescindible dentro de la educación musical.

En otro sentido, Suzuki se centra en la enseñanza del violín y motiva para que en su propuesta educativa, los padres de familia sean quienes se integren de manera importante, pues el padre debe tomar las clases junto con el alumno, estableciendo una diada de acompañamiento y aprendizaje, pues el niño puede imitar al padre en la realización de los diversos ejercicios y también puede estructurar los materiales de trabajo con más precisión al tener un modelo a seguir, lo cual propicia un aprendizaje acompañado, en el que el padre puede funcionar como un monitor, pues el niño puede tener un modelo que le permite copiar e imitar.

Aunado a esto, Suzuki propone otros elementos que ayudan a la escucha como grabaciones para saber cómo es que debe sonar el ejercicio y el desarrollo de clases grupales, además de proponer que los niños puedan tener una entrada al trabajo musical lo más tempranamente posible.

Por su parte, Kodály centra gran parte de su enseñanza en el trabajo vocal, por lo que la mayoría de su trabajo son propuestas corales, por lo que sus ideas y propuestas sientan las bases del reconocimiento y la valoración hacia el entrenamiento del oído y la voz. Él, al igual que Orff, hace un rescate del folclor musical de Hungría, lo que le permite arraigar su propuesta metodológica en el trabajo auditivo pues en primera instancia, propone trabajar con el niño que aún no tiene un oído contaminado por los medios, en este sentido propone que los niños aprendan música con temas o bien con fragmentos sonoros que pueden escuchar desde su nacimiento, los cuales son cantados por los padres y las personas cercanas a su entorno familiar.

Otro punto importante para Kodály es combatir el analfabetismo musical el cual puede darse en cualquier estrato social, esta idea le permitió recuperar en un sentido amplio la riqueza de su propia música, pues pudo rescatar muchos temas musicales libres de cualquier tipo de influencia, por otro lado, su propuesta se centró en mejorar la formación musical para las escuelas del magisterio, pues para Kodály fue importante que los maestros

entendieran su sistema para poder enseñar de mejor manera, pues al conocer los apartados y ejercitarse adecuadamente es posible no romper la coherencia del método.

Otra de las ideas claves de su propuesta es tomar los elementos de referencia del niño, sin dejar de manejar lo que está en el contexto (trabajar con la música popular o la música culta que está en su entorno), pues la escuela necesita proporcionar una experiencia musical, la cual solo es posible hacer si se transmite el entusiasmo por el ejercicio sonoro, pues a medida que se pueda generar una experiencia musical rica y grata, más acercamiento, trabajo y compromiso se puede obtener, por lo que Kodály consideró imprescindible la creación de coros escolares, pues el cantar diariamente es imprescindible, para este pedagogo «El placer que se deriva del esfuerzo de conseguir una buena música colectiva proporciona personas disciplinadas y nobles de carácter; su valor, en este aspecto, es incalculable» (Hemsey, 2004, p.5).

Estas propuestas, son trascendentales en países como Argentina o Brasil, pues estas propuestas se comienzan a conocer a partir de la década de 1950, lo cual impulsa una importante actividad educativa musical en estas regiones, pues las propuestas se comienzan a adecuar y aplicar y esto permite abrir congresos y seminarios donde Brasil, Chile, Uruguay hacen que la experiencia en la enseñanza musical pueda irradiarse hacia otras latitudes de Latinoamérica.

Un factor determinante fue la publicación y difusión de estos nuevos métodos de enseñanza musical, pues esto propició una mayor conciencia sobre la misma, y planteó la crítica a las formas de enseñanza de la música motivando a no ser tan sólo reproductores de una herencia musical transmitida sin testamento, sino a impulsar el cambio en las maneras de comprender y propiciar los acercamientos a la enseñanza musical. Como señala Hemsey (2004) «Europa produce pedagogía musical, Norteamérica la comercializa y finalmente Latinoamérica la consume» (p.3). Es importante señalar que este es un periodo de mayor productividad y reproducción de los métodos en las aulas de Argentina, Brasil o Chile para que años después se unan otros países como México.

#### ***Cuarto periodo: De los métodos creativos (1970-1980)***

Este periodo rompe con los anteriores en el sentido en que abre paso al terreno de la creatividad, pues esta área no se había trabajado de manera continua en la formación hasta ese momento. Sin embargo, el surgimiento de la música contemporánea tiene un gran predominio en el marco de la enseñanza musical; pues si bien se había trabajado continuamente con los métodos conocidos, comienzan a surgir cuestionamientos sobre cómo acercarse a la improvisación y la creatividad, pues estos son elementos indispensables para cimentar de mejor manera la formación musical del alumno.

Esta propuesta se orienta a la creatividad del profesor, pues propone trabajos que requieren de una pronta respuesta del docente para trabajar en el aula. Este periodo también es conocido como la «generación de los compositores», ya que autores como Self, Dennis, Paynter o Schafer proponen sus obras e ideas en torno a la enseñanza de la música.

Sus puntos centrales de trabajo ponen en evidencia la necesidad de reconocer el sonido, así como buscar distintas maneras de su uso en el aula. La enseñanza presenta al sonido como una herramienta formativa en el proceso educativo musical, por lo que conceptos como: escucha activa y experimentación sonora resultan ser ejes que hacen consciente las características del sonido, así como las constantes diferencias tímbricas que hacen de esto un material importante para la creación de ambientes sonoros. De manera que experimentar sonoramente da la oportunidad de expresar y comunicarse, al explorar distintos caminos en la creatividad.

#### ***Quinto período: De transición (1980-1990)***

Este periodo se caracteriza por el surgimiento de fenómenos como la globalización y el neoliberalismo, que cambian sustancialmente diversos aspectos de las sociedades como el trabajo, la economía, el gobierno, las políticas, la tecnología, entre otras cosas, además de dar entrada al siglo XXI, y con ello a la llamada sociedad del conocimiento. De manera que, en cuanto a la materia de música, se da una evolución que intenta establecer un equilibrio entre el uso de la música contemporánea, de las diversas tecnologías, la ecología y los movimientos alternativos en el arte, así como la musicoterapia o el multiculturalismo.

Todos estos movimientos hacen que en materia educativa se ponga más atención a un fenómeno que ha trastocado la educación: las diversas reformas educativas, las cuales, de alguna manera, fuerzan a que se tengan en consideración diversos aspectos entre los que destacan la integración de músicas de distintas culturas, permitiendo abrir el camino a diferentes estilos de música, o bien, propicia que se generen movimientos eclécticos en torno a la enseñanza musical.

### *Sexto período: De los nuevos paradigmas (1990-...)*

Este lapso se caracteriza por la búsqueda de modelos educativos que respondan a las demandas escolares, las cuales surgen de la realidad en que se vive y por la búsqueda de una integración distinta en relación con la música y a su enseñanza, no solo en el plano general sino también en el especializado; con la intención de generar mejores aprendizajes.

Hemsey (2004) considera que el ámbito educativo musical se encuentra polarizado, pues al centrarse en la escuela básica se ha dejado de cierta manera desprotegida a la formación superior, donde algunos espacios de conservatorios o universidades aún continúan al margen de los cambios educativos y sus particulares reformas, lo que implica que las propuestas metodológicas y los paradigmas educativos que pueden ser empleados siguen en punto de tensión con respecto a su aplicación.

Hemsey (2004) considera que reconocer y emplear las aportaciones de Dalcroze, Willems o Martenot en el aula es algo que no se ha establecido de manera concreta, pues en muchos escenarios se sigue dando la formación tradicional y donde el margen más importante de formación sigue siendo los niveles más avanzados o de profesionalización, por lo que casi no se observa el trabajo de los niños en estos escenarios.

Lo cual muestra la falta de reconocimiento sobre estas propuestas así como la falta de cambios en la educación, y si bien los docentes de estos espacios buscan capacitarse en estas propuestas o métodos, aún existe (al menos en nuestro país) un desconocimiento de los puntos claves de las propias metodologías, lo que ha ocasionado que haya un desfase para reconocer las aportaciones pedagógicas y didácticas de los métodos, su adecuación y, sobre

todo, en su adaptación una para posterior aplicación en las aulas de nuestros espacios escolares.

### **3.2 Repercusiones de los movimientos de educación musical y las prácticas actuales**

Al observar las propuestas de enseñanza musical mencionadas en este trabajo, nos lleva a indagar si éstas se aplican en nuestro país y si no se aplican, nos invita a repensar en mirar los modelos didácticos y los anclajes que se producen en los aprendizajes musicales actuales, a la vez que nos faculta para cuestionar y analizar las distintas ideas sobre cómo se imparte la educación musical y cómo hemos heredado una cultura de la enseñanza al adoptar diversas estrategias o actividades en nuestras clases.

En este sentido, es importante considerar que las ideas de las distintas metodologías de enseñanza musical llegaron de manera diferida en nuestro país, por lo que han tenido que luchar con la ideología presente de la enseñanza musical, enfrentando una gran resistencia al cambio:

Como se ha observado los distintos movimientos que surgen en Europa y luego migran hacia América, permitieron abrir otras líneas de trabajo para propiciar un aprendizaje musical alterno a la enseñanza tradicional, no obstante, el desfase para conocer las propuestas, fue un factor que no permitió una rápida adecuación del trabajo, en el texto de Oscar Muñoz se hace un análisis de los programas educativos musicales en la SEP y se encuentra que «solo el 2 % de las escuelas primarias podían contar con maestros de educación musical, quienes no estaban en su mayoría informados sobre los avances de la pedagogía musical contemporánea. (Muñoz, 1987, p.47)

Lo anterior implica que el desconocimiento de muchas de estas propuestas desajusta el trabajo del profesorado, pues la mayoría de los maestros conocen estos modelos de trabajo a partir de cursos aislados que se ofertan por algunas escuelas particulares, algunos espacios de SEP y finalmente algunas universidades, sin embargo, estos esfuerzos apenas dieron un asomo a las metodologías, por ejemplo, la Facultad de Música de la UNAM dio paso a una especie de adopción de métodos en las décadas de 1980 y 1990.

En este tiempo, se tuvo un acercamiento al trabajo de las metodologías Orff, Kodály y Van Hauwe, no obstante, el conocer de manera parcial estas propuestas, sin tener una orientación más profunda, e intentar aplicarlas de manera directa sin mediar o realizar ajustes curriculares de acuerdo a los distintos niveles escolares de la facultad, propiciando que se generaran múltiples confusiones en la enseñanza, lo que limitó y en algunos casos imposibilita el trabajo con estas propuestas.

Algunos ejemplos con respecto al uso de las propuestas al interior de la FaM ocurrieron en diversas clases, como el solfeo donde se manejaba el sistema Kodály y había un entrenamiento auditivo, sin embargo, este resultaba complejo de aplicar en la clase de conjuntos corales, pues había choques al trabajar con el sistema tradicional y el solfeo relativo, produciendo confusiones en alumnos y maestros, lo cual en varios casos conducía a la conclusión de que lo que funcionaba didácticamente eran las maneras en como siempre se había formado al alumnado, es decir, había que regresar al sistema tradicional.

Otro ejemplo, lo fue el uso del sistema Suzuki en la enseñanza del violín, pues desde la perspectiva de varios maestros, este no funciona para tener una buena técnica, no se aprende a afinar y no se pueden evitar los «vicios» al tocar, entre otras cosas, sin embargo, es claro que la aplicación de este sistema en la enseñanza instrumental es posible, siempre y cuando el maestro que imparte la materia pueda reconocer los puntos centrales de la propuesta y realizar las adecuaciones y ajustes correspondientes.

De estos dos pequeños ejemplos puede desprenderse que en la enseñanza se prefiere realizar lo que es conocido y por lo tanto seguro de hacer para enseñar, no observar ciertos resultados también genera ansiedades y preguntas sobre los aprendizajes, sobre todo al evaluar, pues «Esto nunca es tan evidente, como cuando estamos frente a procesos de acreditación; allí cuando se juega lo que debe ser tenido en cuenta como aprendizaje» (Terigi, 1998, p.41). Parece entonces que el proceso de evaluación determina que es más importante tener un producto que un proceso, lo cual desvirtúa la enseñanza y resta valor a las aportaciones metodológicas del siglo pasado, pero también desvirtúa la labor del educador musical.

Frente a estas ideas, la formación, actualización y superación del profesorado son acciones necesarias, como Zaragoza menciona es importante que el educador musical tenga

un perfil más proactivo y pueda darse cuenta de su necesidad por formarse mejor, como menciona Zaragoza (2009):

Ante los nuevos retos del currículo, entre ellos el desarrollo de las competencias básicas, el uso de las nuevas tecnologías, la práctica musical y la creatividad musical en el aula, la educación musical, necesita profesionales de la docencia con perfil propio, formados en un rango de competencias de muy amplio espectro, y con un contrastado compromiso deontológico que se manifieste en el gusto y la pasión por enseñar. (p.11-12)

Si bien es necesario reconocer de mejor manera las propuestas educativo - musicales creadas en el siglo pasado, esto no debe hacerse desde una *metodolatría*, sino desde el considerar a los sistemas como líneas de acción que pueden clarificar la enseñanza musical por medio de una serie de propuestas activas y creativas, dejando de ser sólo un trabajo memorístico o mecánico de ejercicios poco funcionales y sin intencionalidad, dejando igual las *recetas*, que se generan cuando se quiere poner en práctica algún juego o ejercicio visto en algún curso sin adecuación o adaptación a los distintos espacios y grupos escolares.

Con respecto a la educación musical, el maestro necesita plantear nuevas formas de integrar los aprendizajes, de acuerdo con la realidad de su aula, necesita desplazar la formación tradicional que se ha arraigado en la enseñanza que se imparte y requiere posibilitar una transformación docente hacia un profesional reflexivo.

El objetivo está claro: musicalizar la sociedad, educar para y a través de la música ofreciendo a todo el alumnado, sin excepción, una enseñanza musical de calidad que combine deleite y esfuerzo, cuyo valor más sobresaliente sea la garantía de una experiencia musical práctica, compartida y vivenciada con la máxima intensidad. Conseguir que la música se convierta en un conocimiento para la vida, más allá del consumo pasivo. (Zaragoza, 2009, p.12)

Por ello, se ha comenzado a tener más espacios de discusión y debate sobre los procesos de formación, jornadas, coloquios, encuentros, talleres, entre otros lugares de discusión han sido

la línea que abre la ventana a cuestionar el rezago que existe en la educación musical, así como plantear las dificultades pero también las propuestas que sí han permitido tener una mejor aproximación a la enseñanza, pues nuestro panorama musical es amplio y diverso, tal como lo es nuestro país, lo que hace necesario entender cómo al heredar una cultura de la enseñanza musical, adoptamos estrategias, actividades, formas de planeación e incluso contenidos en el trabajo educativo-musical, pues aquí se encuentran vinculadas diversas maneras de ver, observar y comprender la enseñanza desde los propios escenarios de formación.

Dentro de estos podemos nombrar al festival de Educación Musical propuesto hasta 2017 por la UNAM. Dentro de esta misma institución se encuentra EDAUTEMUS, el cual es un foro en el que se comparten diversas investigaciones en torno a la auditivo pero también a algunos otros temas relevantes en la Educación Musical, están el Foro Latinoamericano de Educación Musical, FLADEM; el Foro de Educadores Musicales en México, FORMEDEM; el Coloquio Nacional e Internacional de Educación Musical a Nivel Superior, CIEMNS; e incluso la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME, por sus siglas en inglés).

Estos y otros espacios de investigación, difusión y encuentro tienen por objetivo abrir la discusión alrededor de la formación musical, no solo en lo referente a la escuela en general, sino también en lo concerniente a la formación especializada, así como en la atención al profesorado y de alguna manera han hecho que se establezca una especie de agenda educativa, la cual, desde sus propios recursos, intenta que se creen puntos de reflexión para transformar la enseñanza musical. A continuación, se enuncian varios aspectos que promueven:

- Propiciar un rompimiento con las estructuras de enseñanza tradicional y anquilosada, pues el panorama educativo comienza a aceptar e incluso acceder a nuevas ideas que proponen un trabajo más activo tanto para profesores, como para alumnos.
- Plantear ideas claves del equilibrio entre la parte teórica (tan defendida por la tradición de los conservatorios) en relación con la práctica del abordaje musical.
- Ofrecer mejores propuestas educativas y de actualización al profesorado.
- Establecer argumentos para eliminar uno de los mitos más arraigados en el trabajo musical: tener el don o el talento musical.

- Abonar al talento musical a través del trabajo continuo, pues la formación obedece a procesos y no solamente a productos.
- Plantear con mayor sentido la formación musical.
- Establecer que el cuerpo es una herramienta vital para el aprendizaje musical.
- Otorgar al trabajo vocal la misma importancia del trabajo instrumental.
- Emplear el folclor de las distintas regiones como parte de la formación.
- Sumar a la experiencia sonora, acercándose a otras músicas con el fin de ampliar el repertorio de escucha.
- Disfrutar el aprendizaje musical.
- Propiciar la creatividad, pues esta no es exclusiva de los músicos, ya que todos los seres humanos necesitamos ser creativos para adecuarnos al mundo en el que vivimos.
- Otorgar valor al trabajo del docente como alguien que conoce y lleva a la práctica una didáctica específica.
- Reflexionar sobre las diversas formas de enseñanza; es decir, reflexionar sobre la práctica docente.

Estos, y quizá algunos aspectos más que no se enuncian aquí, podrían favorecer el mejoramiento educativo musical. Así es posible comenzar a ver en el terreno de la investigación, la búsqueda y reflexión alrededor de la tarea educativa, al observar a sus actores y en el caso de este trabajo enfocar la mirada en el trabajo del docente, para que a través de este análisis y reflexión haya la posibilidad de trazar acciones que generen una mejora de la enseñanza musical en nuestro país, aspecto que gracias al trabajo de profesores, universidades, conservatorios o centros de estudio musical, comienzan a acercarse a la investigación, lo que ha permitido que paulatinamente se toma una mejor dimensión en la tarea educativa.

### **3.3. La escuela especializada y la formación musical inicial**

Hablar de formación especializada nos enfoca en espacios universitarios o de conservatorios donde cada institución tiene sus propias particularidades en torno a los procesos de formación artística, aunque la mayoría de estas instituciones han pasado por historias similares, pues como todos los escenarios educativos, la formación musical hereda una

fuerte tradición en las formas de enseñanza, sobre todo porque obedece a un currículo dado por instancias que marcan sus propias líneas de trabajo.

En nuestro país como en muchos otros lugares de Latinoamérica, existe una división de la educación musical en dos bloques, al respecto Juan Acha, (2001) señala:

a) La educación musical escolar que se imparte en los niveles básicos, medio superior, y superior como una asignatura obligatoria, en algunos niveles, pero en otros es optativa o bien se da como un taller, su finalidad es que el sujeto integre una visión estética alrededor de las distintas manifestaciones artísticas, por lo que no está del todo centrada en obtener una técnica instrumental depurada.

Este primer bloque establece una doble orientación; por una parte, se le atribuye a la educación artística una gran importancia debido a su papel dentro de la expresión y creación; pero, por otro lado, se le devalúa al considerarla como un saber lujoso e inútil, como un conocimiento superfluo, que sobra en la ya apretada agenda escolar. Lo cual coloca a la educación artística en desigualdad de condiciones con respecto a otras áreas como las matemáticas o el español en la escuela.

Estas diferencias han marcado una larga controversia, pues se pretende que la formación artística sea homogénea, sin considerar las diferencias en los centros educativos, los contextos o los niños. Un punto más es el profesorado, pues quien imparte la materia puede marcar la diferencia en cómo la asignatura se experimenta y vivencia, sobre todo porque en la escuela básica el maestro de música puede ser el profesor de grupo (generalista) o bien un maestro especializado, que buscará cumplir el objetivo de propiciar una experiencia estética en el aula.

De acuerdo con Durán (1998):

La actividad estética se refiere lo mismo a experiencias, fenómenos y objetos: es, como apuntamos, un universo. El arte es parte de ese universo, solo una parte, aunque ciertamente la más importante, si consideramos que la función estética es, en el arte, la principal, el eje ordenado. (p.384)

De esta manera el énfasis de la educación estética estará centrado en las sensaciones, en las emociones, la imaginación y la apreciación, por lo que tendrá que desarrollar tareas distintas.

b) El segundo bloque, según Acha (2001), se orienta hacia la educación musical profesional; como su nombre lo indica, trata de centrar un perfil en la formación superior, al especializar al estudiante en alguna de sus líneas de formación: interpretación, educación o investigación, por lo que es claro que las habilidades y competencias hacia estos perfiles tendrán que ser promovidas fuertemente. Durán (1998) menciona que este bloque se centra en el desarrollo de las técnicas y formas específicas de cada lenguaje artístico.

La profesionalización en la música implica moldear las aptitudes musicales del estudiante de manera profunda por lo que es una carrera que generalmente comienza a realizarse en edades tempranas, ya que se considera que entre más pequeño se inicie en el aprendizaje musical habrá mayores y mejores posibilidades de desarrollo del trabajo instrumental, aunque en nuestro país por lo general, la enseñanza musical comienza en diversas edades.

Lo anterior pone de manifiesto las diferencias entre lo que se imparte en la educación general con la educación artística y la escuela especializada o profesional, Acha (2001) se refiere a estos terrenos como lo estético y lo artístico, y señala que es importante distinguirlos, coincide con Durán (1998) quien menciona que es necesario generar criterios como el «todo y la parte» por lo que puntualiza lo siguiente:

- Lo estético se refiere a la educación básica la cual se halla integrada por modos o maneras propias de la pedagogía y la didáctica.
- Lo artístico comprende no un solo saber sino la multiplicidad de las artes, (danza, artes plásticas, música, literatura, cine, teatro, etc.) cada una, desarrolla sus propios medios, fines y principios específicos.

Parece que el contraste entre estas dos formas educativas reside entonces en los acentos con que se imparte la enseñanza musical, ya que «cualquier definición de la educación artística, depende de nuestro punto de vista, esto es de cómo enfoquemos las

realidades de la educación y las de lo artístico por separado» (Acha, 2001, p.12). De acuerdo con esto, es factible marcar la divergencia en las finalidades del propio hacer educativo.

Así, la educación básica atiende una alfabetización o sensibilización estética a través del fomento de la sensorialidad, la sensibilidad, la reflexión y la creatividad en los individuos. Esta propuesta educativa no busca formar artistas especializados, su propósito se centra en buscar que los alumnos sean receptivos y sensibles a las diferentes manifestaciones culturales y artísticas; por otro lado, el trabajo artístico especializado implica alfabetizar en los propios lenguajes artísticos, para buscar un alto desarrollo en las competencias y habilidades propias de cada especialidad.

Lo que muestra de entrada la diferencia entre estas dos formaciones pues en la formación artística existe un fuerte trabajo disciplinario que conserva una gran tradición en sus formas de enseñanza, en el caso de la música hay una mayor especialización hacia el trabajo auditivo, el canto, el trabajo instrumental o la apreciación musical, entre otras cosas, sin embargo, una de las líneas de trabajo fuerte es la especialización en un instrumento en específico.

Enseñar en ambos sistemas han tenido una serie de repercusiones para el trabajo educativo, Acha (2001) menciona al respecto el establecimiento de criterios para comprender la práctica escolar y enumera tres aspectos que resumen la realidad educativa que rodea a las artes:

a) Los criterios residuales, que se refieren a la tradición educativa que rodea al arte y su enseñanza, donde el empirismo es una postura que encaja el trabajo de la educación artística en una forma simple; es decir, impone por un lado a la disciplina como único cumplimiento de las normas académicas, y por otro al cientificismo, en donde el ser humano resuelve las cuestiones artísticas desde la razón y no desde la sensación; así los objetivos de aprendizaje son enfocados hacia la adquisición de destrezas instrumentales para la elaboración de trabajos que tienen un resultado preestablecido.

b) Los criterios dominantes, que se orientan a promover la libertad de expresión, y consisten en «dejar hacer» (o mejor dicho «hacer por hacer») a manera de catarsis. Su ideal

surgió a mediados del siglo XIX y se centra en la habitual expresión del niño, la cual aparentemente es natural y libre; por lo tanto, se pueden evitar las técnicas en el arte, aunque existe la desventaja de no poder reconocer los límites para percibir lo artístico. Esto genera un desequilibrio entre el manejo de la técnica y los procesos creativos, establece la separación entre teoría y práctica que dieron como resultado la valoración del trabajo intelectual en demérito del manual.

c) Los criterios emergentes se dan casi al final del siglo XX, y conciben a la educación artística y a sus protagonistas como un fenómeno integral. «La educación abandona la terapia de la catarsis... con el fin de orientar científicamente su docencia. Se tiene en mente, entonces, a un alumno integral y se utiliza el concepto de arte integral para educarlo» (Acha, 2001, p.18). No solo se vierten conocimientos y destrezas en los estudiantes, sino que se les hace tomar conciencia de todas sus capacidades cognitivas, afectivas y corporales en relación con el arte, a la vez que les ayuda a acrecentarlas.

Lo anterior nos lleva a observar que en caso de la formación artística o bien la escuela especializada, que en el caso que nos ocupa se fusiona en los conservatorios o las universidades de música, podemos encontrar uno o varios de estos criterios conviviendo en sus distintas aulas de trabajo, pues son varias las visiones que conviven al interior de estos escenarios académicos, desde las direcciones, el trabajo administrativo y por supuesto el trabajo académico, lo que hace una convivencia con distintas formas y visiones de entender la enseñanza musical.

En México, la educación musical profesional se propone desde edades tempranas, pues se considera que esto apuntala mejor el ejercicio del músico así que se han abierto espacios dentro de las escuelas especializadas para brindar esta formación, donde al igual que en otros niveles el trabajo con niños tiende a concentrar muchas de las líneas disciplinarias que históricamente se han formado en los centros educativos correspondientes. Lo anterior señala una área que históricamente se ha formado a partir de las fortalezas y debilidades de los modelos formativos de universidades o conservatorios pues si estos escenarios proponen una disciplina en la estructuración de su enseñanza, también se lleva los desequilibrios en las propias maneras de formación, veamos solo la relación de la pedagogía con los saberes artísticos, donde la innovación pedagógica trabaja

junto a viejas ideas del arte; por ejemplo, la creencia de que el arte es un don divino y por lo tanto no es susceptible de ser enseñado, esta afirmación, desdeña la parte pedagógica pues da por entendido que no es necesario «enseñar» el arte, a la vez que desconoce o elimina las posibles capacidades y habilidades de los individuos «no dotados».

Lines (2009) menciona que varias ideas alrededor de la educación musical han conservado un pensamiento dominante durante décadas; entre ellas, es característico observar el elogio al músico de élite y de grandes dotes. Si bien existen diversas experiencias educativas sobre el trabajo musical, muchas de ellas nos muestran una práctica educativa que arrastra costumbres y tradiciones muy enraizadas en la educación artística, en donde se ha hecho una especie de apropiación del «oficio» del maestro, en gran parte esta se da a partir de las formas de enseñanza heredadas, que tienen una gran tradición en la oralidad y la imitación en ese: «enseño como me enseñaron», una idea muy arraigada en diversas prácticas.

Según este autor «los conservatorios y las universidades han perpetuado los sistemas tradicionales de aprendizaje de la música, mediante un control estricto de los métodos pedagógicos y la currícula ordenada» (Lines, 2009, p.14) pues la función pedagógica ha sido influida por el escenario social, sobre todo por las ideas que sostuvieron que para aprender una práctica bastaba con imitar a aquellos que tenían una mayor experiencia musical, estas ideas dieron acceso a que la profesión docente musical se demeritara pues era factible desarrollar una enseñanza sin tener las herramientas suficientes para desarrollar su labor.

Los resultados de estas prácticas arrojan diversos problemas, Violeta Hemsy (2002) menciona que existe una gran tradición de formación musical en los países de Latinoamérica, la cual consiste en importar modelos de enseñanza europeos, con lo cual se trabaja bajo una particular visión educativa, desde su perspectiva el problema no radica en su adopción sino en cómo se abordan estos en el aula, ya que generalmente no se realizan las adecuaciones pertinentes, no se analiza si pueden articularse a su contexto y tampoco se cuestiona si estos sistemas de trabajo podrían resolver o no las necesidades de formación en las escuelas.

A finales del siglo pasado, dentro de los encuentros de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME) se analizó la situación del ejercicio musical en la enseñanza y Paul Lehmann (1993) en su artículo: «El panorama de la educación musical en el mundo»,

señaló la necesidad de repensar en sus funciones y su importancia en la formación hacia lo que era el nuevo milenio. En este texto se consideró como básico valorar sus aportaciones a la educación, y a la formación integral del ser humano y por lo tanto a una formación necesaria para la sociedad. Igualmente, reflexionó que la música es una excelente área formativa que permite alcanzar una mejor calidad de vida, la cual es necesaria para el desarrollo de los individuos, por lo que termina proponiendo una serie de puntos que señalaban la tarea educativa, como una agenda que se enfoca en siete puntos indispensables para enfrentar las demandas del siglo XXI:

1. Un panorama en el que todos puedan aprender a cantar y tocar un instrumento.
2. Un panorama en el que los jóvenes aprendan a crear e improvisar música.
3. Un panorama en donde todos entiendan en materia de música y puedan referirse inteligentemente a ella (manejen con mayor libertad el lenguaje musical).
4. Un panorama que nos permita tener una mayor familiaridad con una amplia gama musical.
5. Un panorama en donde los jóvenes aprendan a juzgar la música con base en una audición crítica y al análisis, antes que irse por estereotipos superficiales.
6. Un panorama en el que se tenga un compromiso personal con la música.
7. Un panorama en el que los jóvenes puedan acceder a una autonomía educativa donde puedan regular su aprendizaje musical.

Cada uno de estos puntos comprende que los actores que participan en la educación se involucren de manera profunda en la enseñanza y el aprendizaje, al reconocer su espacio de formación, valorar las experiencias que pueden generarse y modificar aquellas prácticas que no permiten que se lleve a cabo un proceso de E-A efectivo; esto requiere de revisar el trabajo que se ha desarrollado en los espacios académicos, así como la integración de sus distintos niveles y modificar, si es necesario, la visualización del trabajo educativo-musical.

Por lo que entender y poder concretar en el aula esta serie de planteamientos hacia la mejora de la educación musical, representa un reto para la formación profesional, pues involucra conciliar los trabajos que están al interior de su estructura educativa, entre los cuales se encuentra la formación inicial dada, la cual es una línea cuyo recorrido formativo es amplio, pues pretende formar hacia la profesionalización.

### **3.4. La construcción del aprendizaje musical**

Una de las líneas importantes que se han tratado de impulsar en este nuevo milenio en la educación es la construcción de los aprendizajes, pues se considera que entre más y mejor aprenda un estudiante, más posibilidades de desarrollo podría tener al incorporarse al mundo laboral, sobre todo si hablamos de un mundo que continuamente está en cambio.

Desde el siglo pasado, una idea constante en la educación musical nacida de las diversas propuestas metodológicas fue la de acercarse naturalmente a la música, o bien, el propiciar una musicalidad, lo que implica que haya un encuentro más significativo entre el sonido (o la música) y el sujeto. Esto ha tenido un efecto importante en la construcción del aprendizaje musical, al respecto algunos autores mencionan a la musicalidad como elemento fundamental en la construcción de los aprendizajes musicales.

El aprendizaje musical involucra desarrollar diversas áreas cognitivas, motrices, afectivas y de reflexión en el sujeto. Edgar Willems (2001) hace referencia a la musicalidad como el resultado de la exposición a ritmos, melodías, alturas o timbres, que dan sentido y significado a la música; con la intención de que el individuo, o en tal caso que el niño pueda ampliar el margen de referencia de su propia percepción, si se permite que no solo repita conceptos, sino que los asimile e interiorice, con lo cual puede integrarlos a partir de una conexión sonora; por ejemplo, al leer una serie de notas musicales a la par que puede entonarlas y tocarlas de manera adecuada en el instrumento.

Para este autor es vital que el individuo se encuentre con la música desde edades tempranas para aprovechar todas las subsiguientes etapas del desarrollo, pues considera que si el niño aprende lo más tempranamente posible podrá relacionar de mejor manera esto con otros los saberes acercándose al trabajo musical de manera más fluida.

Deben existir relaciones muy profundas entre la música viva, el ser humano y los diferentes reinos de la naturaleza, llevándole a encontrar en sí mismo y en su vocación de músico y educador, los fuertes vínculos existentes entre el arte musical, el arte de vivir y el arte de educar y de revelar. (Willems, 2001, p 1)

Por otra parte, Violeta Hemsy (2002), en su texto «Claves y estilos del “enseñaje” musical en la actualidad», señala que uno de los objetivos específicos de la educación musical es promover acciones que permitan que el sujeto pueda aprehender el lenguaje musical, no solo desde la conformación de un mero proceso de lectoescritura sino ir más allá al integrar de manera activa diversos factores como el trabajo corporal, la escucha, la vinculación teoría práctica o el ejercicio instrumental, lo que posibilita que el profesorado y los estudiantes ser actores activos en la concreción de aprendizajes para llegar a lo que esta autora define como musicalización activa.

Para Hemsy (2002), la musicalización activa se refiere a educar por medio de la música, al integrar en la práctica pedagógica los distintos modos y las funciones del lenguaje musical: la sensorialidad (escuchar, mirar, sentir), la motricidad (tocar, cantar), la conciencia mental (observar, repetir, memorizar, codificar) con lo que se hace una construcción del mundo sonoro interno mediante la audición, la ejecución, la improvisación, el acercamiento a la teoría, lo que nos lleva a erigir el aprendizaje musical. Esto conforma una parte de lo que la autora denomina pedagogías abiertas, pues el maestro puede transmitir o compartir su propia musicalidad al grupo de trabajo, lo que se basa en una intervención activa que busca hacer reflexionar al alumno sobre los elementos sonoros para que la persona pueda establecer un vínculo positivo con la música.

Hemsy (2002) señala de manera acertada que uno de los verdaderos desafíos para los educadores musicales será generar todas las oportunidades posibles para que el niño pueda desarrollarse musicalmente conectado con los demás y consigo mismo, pero esto debe hacerlo sin sacrificar la calidad de la educación musical. Para reflexionar sobre este aspecto propone cinco principios básicos que la autora enuncia como universales:

1. La música como bien cultural y como lenguaje de comunicación no verbal, constituye un aporte valioso e incuestionable para el desarrollo y la vida del hombre. Es tarea de la educación hacer de la música una necesidad consciente, que motive a los alumnos para que asuman un mayor protagonismo en su propio crecimiento musical y humano.

Este punto implica replantear el trabajo musical, comprender su importancia, y motivar que el alumno tenga un encuentro con la música de su contexto, de manera que el

sujeto tenga gran variedad de repertorios, al escuchar lo cercano a él como las distintas músicas.

2. La música se aprende al hacer música, es decir, al participar activamente en experiencias musicales.

Este posiblemente sea un aspecto muy controversial en contraposición a la formación tradicional, que propone que el sujeto aprenda de manera pasiva al escuchar y completar tareas. Hemsy (2002) refiere que es importante que los actores educativos se involucren de manera profunda en el hacer musical.

3. Para enseñar música no basta con conocer un método. El primer paso en la formación de maestros es ayudarlos para que emprendan su propia musicalización, es decir, establecer su desarrollo musical creativo

Los métodos funcionan como herramientas que le permiten al educador musical alcanzar una serie de objetivos dentro de la enseñanza, pues contribuyen al proceso de musicalización activa. Igualmente, estos han permitido fundamentar la enseñanza de la música y posibilitan la exploración y creación de materiales que nutren la experiencia en la música, también aportan ciertas técnicas (que posibilitan el trabajo coral, de ensambles, movimiento corporal, danza, etc.) de igual manera aportan conocimientos sobre aspectos fundamentales del sonido y la música.

4. En todo proceso educativo deberá preservarse un espacio para el placer y el disfrute personal. La autogestión y el trabajo grupal enriquece notoriamente la tarea educativa.

Durante mucho tiempo, en el ámbito de la enseñanza musical se ha censurado el disfrute de crear música, y en el terreno educativo, por alguna razón, las actividades lúdicas son sutilmente descalificadas, no se les considera como aprendizajes sino solo como espacio de juego, sin embargo, Hemsy (2002) insiste en «que es necesario superar cuanto antes la falsa dicotomía que separa el aprender del jugar y disfrutar. El maestro que trabaja con niños y jóvenes debería tener la capacidad de educar recreando y de recrear educando» (p.22)

5. La imitación de modelos —el aprendizaje desde afuera hacia adentro— coexisten y se complementan con los modos lúdicos y creativos que promueven el aprendizaje desde dentro hacia afuera.

Es importante que el aprendizaje se internalice en el sujeto, pues nadie puede demostrar lo que no ha aprendido. Hay que reconocer que en la enseñanza musical si bien se memorizan y mecanizan muchas acciones, porque bien es cierto que hay saberes que lo requieran, el problema se presenta cuando se deben implementar elementos de comprensión sobre lo hecho, por ejemplo, puede haber una muy buena lectura musical de una canción, pero una no tan estable afinación o análisis armónico de la misma, por lo que es posible que el propio aprendizaje musical se desvirtúe al centrarnos en acciones que nos alejan de comprender lo que se hace. «El conocimiento musical propiamente dicho tiene lugar a partir de una reflexión sobre la propia vivencia musical... se actúa para conocer, se conoce para controlar la realidad sonora con mayor plenitud e independencia» (Hemsey, 2002. p 31).

Mirar estas aproximaciones en la construcción del aprendizaje musical nos permite revisar algunos aspectos de la perspectiva constructivista, por las posibles relaciones en algunos aspectos. Carretero (2011) hace mención de los primeros años de vida de los estudiantes, los cuales están marcados por tener una educación que promueve formar a seres cognoscentes, es decir, niños que tengan un interés por aprender y a quienes se les brinden diferentes experiencias para que puedan ligar de alguna manera sus aprendizajes con su cotidianidad.

Sin embargo, a medida que estos pequeños avanzan hacia niveles más altos, esta tendencia se disipa, y pasan de ser sujetos creativos, curiosos, e indagadores a sujetos alienados, con un saber académico, en donde se obedecen las indicaciones, órdenes y propuestas de los maestros lo que hace que el proceso educativo ocurra, pero de manera parcial y en muchos casos la motivación desaparezca por el mero cumplimiento de las tareas asignadas.

Lo anterior nos da un margen de relación con respecto al constructivismo, pues cuando los niños entran a la escuela de música tienen muchas expectativas y curiosidad sobre el quehacer musical; sin embargo, al avanzar en los diferentes niveles se observa que van

pierden motivación e interés por el trabajo sonoro. Si bien el arte invita y promueve en los alumnos el ser espontáneos, críticos, reflexivos, creativos, sociables, etc., estas características se diluyen en el aula, donde muchas de las actividades artísticas se tornan rígidas, rutinarias y repetitivas lo que deja fuera el goce estético de la propia actividad. Esto nos muestra una dicotomía, pues por un lado la educación musical proporciona posibilidades de expresión y disfrute artístico en los niños; pero, por otro lado, existen procesos educativos que pueden interferir con el goce del hacer musical, sobre todo al dar saberes descontextualizados o imponer tareas rutinarias o temas que se ven una y otra vez, acciones como estas apagan los procesos creativos e incluso se puede reprimir el talento.

Una de las líneas de análisis para mejorar la calidad de la enseñanza musical es el trabajo que desempeña el maestro, pues él es quien puede realizar acciones y promover actitudes que orienten al estudiante hacia el aprendizaje de la música desde un lugar activo y significativo, lo cual requiere que el docente adquiera nuevas concepciones sobre la enseñanza de la música, así como nuevas conductas artísticas y nuevas ideas del currículum de clase.

Asimismo, sería interesante que el profesor pudiera revisar las posturas de la enseñanza del arte: contextualista y esencialista, que Eisner (1998) menciona: La primera, tiene que ver con la cuestión instrumental del arte en el trabajo educativo, la cual utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que se forman sus objetivos. La segunda, se relaciona con el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humano que solo el arte puede ofrecer, acentúa lo que el arte tiene de propio y único y por lo tanto permite trabajarlo desde el propio valor del trabajo musical.

Todo lo anterior requeriría acercar diferentes posturas pedagógicas a la educación musical para poder plantear y centrar de mejor manera el aprendizaje musical, y así permitir el diálogo sobre las maneras de aprender y la forma en cómo realizan sus prácticas sin sentir que se emiten juicios, o que continuamente se es evaluado, sino con la intención de construir caminos que solidifiquen el proceso de enseñanza de la música y por lo tanto la construcción de aprendizajes, lo cual es un importante aspecto para la educación musical especializada.

De manera que podría ser factible que la formación especializada promueva espacios de construcción de aprendizajes, aproximándose a una didáctica transformadora, en la que no solo se reemplace lo viejo por algo nuevo, sino que propicie trabajar desde la revisión y el planteamiento de la enseñanza de la música que se acerque y reconozca a su alumno, para propiciar modelos eficaces de enseñanza y posibilitar una mejor comunicación, interacción, así como el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad.

### **3.5. La iniciación musical: una línea educativa a comprender en la enseñanza**

La investigación alrededor de la iniciación musical comienza a abrirse como tema de interés, en primera instancia, al ser nutrido por las ideas claves que los movimientos de la pedagogía musical contemporánea han aportado para transformar la educación tradicional, otorgado un valor importante a la formación musical infantil, pues estas propuestas metodológicas cambiaron las perspectivas de reconocer y estructurar la formación musical inicial.

Sus aportaciones a finales del siglo pasado permitieron innovar en la estructuración de la enseñanza musical, pues pusieron en juego acciones diversas como el canto, el trabajo corporal, el trabajo instrumental, el sonido como materia prima a reconocer, la creación de ambientes y paisajes sonoros, el trabajo en ensambles corales, instrumentales, de percusión corporal, el uso de la música de cada región o la grafía musical, las cuales junto a otras alternativas pedagógicas, dieron una dimensión diferente al trabajo de la iniciación musical.

La iniciación musical, también llamada alfabetización musical o musicalización activa,<sup>19</sup> se estructura como un espacio que propicia el encuentro con la música, de acuerdo con Hemsy (2002) «el objetivo de la iniciación musical es sensibilizar al niño, promover y estimular sus procesos de desarrollo mediante la participación activa y el manejo del lenguaje musical y sonoro» (p.45).

Autores como Edgar Willems (2001) y Violeta Hemsy (2002) remarcan la semejanza entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el proceso de alfabetización musical:

---

<sup>19</sup> Los términos alfabetización musical y musicalización activa, han sido aportados por autores como Edgar Willems (1987) y Violeta Hemsy (2002), quienes se refieren a la idea de generar espacios donde se propicia el juego, la escucha activa o participativa, la atención, la motivación, entre otros procesos en la constitución de un ambiente sonoro que pueda propiciar una educación auditiva más significativa.

El proceso de musicalización, base de la educación musical y la formación auditiva, es de naturaleza compleja, pero puede comprenderse sencillamente si se le compara con el proceso de adquisición de la lengua materna. Como en esta, la absorción del lenguaje musical por parte del niño requiere de la convivencia y la reiteración de las experiencias musicales dentro de un marco de contención afectiva. (Hemsey 2002, p.47)

Por lo que se busca que primero el individuo pueda conformarse como un «hablante sonoro»,<sup>20</sup> razón por la cual, hace necesario que el maestro propicie ambientes musicalmente ricos, por lo que busca acercar naturalmente la música, de manera que en primera instancia el niño se familiarice con el sonido, el ritmo, los timbres. etc., para lograr esta integración se ha recurrido al juego como una herramienta eficaz, puesto que las actividades lúdicas interiorizan el aprendizaje musical y nos permite interaccionar con los otros, lo cual es vital para la enseñanza musical inicial

Cuando el niño se involucra de manera activa con la música y realiza un trabajo más desde la experiencia, entonces tendrá elementos que le permitan desarrollar el oído, el canto o la escucha y al unir esto con aprender a tocar un instrumento, puede pasar a un nivel más al componer pequeñas frases sonoras, líneas melódicas o breves esbozos de canciones, todas estas tareas activas en la formación musical. Para Hemsey (2002), es posible desarrollar una aptitud musical a partir de trabajar sobre las capacidades auditivas, puesto que, si hay un trabajo profundo con el sonido y su integración en el contexto musical, puede haber una mejor apreciación de la música.

Hablar de la audición es considerar uno de los ámbitos más importantes del trabajo musical, puesto que percibir el sonido y ubicarlo con la notación, así como con el trabajo instrumental no es una tarea sencilla, pero para los autores que hemos revisado, la propuesta gira en torno a ligar los aprendizajes significativamente, es decir, es posible leer notas pero

---

<sup>20</sup> «Hablante sonoro» es aquella persona que, sensorialmente, puede relacionarse de manera más habitual o cotidianamente con el sonido, lo que le permite percibir fuentes sonoras, discriminar timbres, además de que puede establecer relaciones y conexiones entre la duración, la altura, el ritmo o la intensidad.

también reconocer su altura, es factible tocar y cantar en el instrumento lo que posibilita no solo mero un hacer sino darle sentido al lenguaje sonoro.

En estas ideas coinciden autores como Frega (1997), Regelski (2009), Hemsy (2002) o Willems (1997), puesto que para enseñar significativamente el maestro tendrá que recurrir a su capacidad didáctica, así como su creatividad e imaginación, para favorecer y vincular los contenidos musicales de sus clases, así mismo tendrá que proponer que el alumno tenga un papel activo en el aprendizaje, de ahí la importancia que tiene el docente en este proceso, pues la iniciación musical requiere la guía de «un experto» o bien un «hablante sonoro» que guíe y medie el proceso de adquisición y desarrollo de la música.

Así lo primero sería conformarse como un «hablante sonoro», lo cual no es un saber común, ya que solo algunas personas se acercan a tocar un instrumento, leer o escribir notas o bien pueden tener noción del lenguaje musical, lo que involucra estar dentro de un entorno rico en expresiones musicales; como la mayoría de la gente no tiene esto se confirma la razón por la cual es necesario que el maestro propicie un ambiente que familiarice la música para posteriormente aproximarse a su lenguaje y poder acceder a la lectoescritura musical, lo cual promueve un lenguaje en común y establecer una comunicación sonora, acercándonos a la musicalización activa.

Razón por la cual Hemsy insiste en que es importante que el niño se relacione y conviva con personas que *hablen o entiendan* la música. «Los padres, otros familiares y más tarde, los maestros serán los encargados de introyectar la música y colocarla en el foco mismo de la percepción infantil» (Hemsy 2002, p.47) propiciar estos encuentros hacen que se dé una *incentivación*; es decir, se generan acciones que atraen hacia la música. «Se trata de lograr que el alumno resulte naturalmente atraído por el hecho musical y se involucre de manera personal en él, como punto de partida ineludible para el establecimiento de la comunicación sonora» (Hemsy 2002, p.47), lo cual permite que el niño tenga una mayor interacción y participación, pues puede explorar y experimentar con la música, lo cual le permite construir su mundo sonoro interno.

Por otra parte, Alina Ponsoda (2005) refuerza las ideas anteriores, pues su estudio parte de la percepción sonora a los conceptos musicales, con lo cual establece la importancia

de un entorno musicalmente rico y del contacto social como agentes que constituyen una serie de saberes musicales en el niño, estas ideas han generado varios puntos de reflexión en su trabajo, pero nos referiremos a dos en específico.

- a) Comprender la relación que se forma entre el pensamiento y el lenguaje.
- b) Entender la relación entre el aprendizaje y el desarrollo.

Ambos aspectos son retomados de las ideas de Lev Vygotsky quien como hemos revisado es el representante del paradigma sociocultural y pilar del enfoque constructivista, con respecto al primer punto este autor señala que los niños se desarrollan socialmente, y es en esta correspondencia que conocen el entorno cuando adquieren el lenguaje y pueden externar sus pensamientos.

Por supuesto la adquisición del lenguaje es un tránsito desde los balbuceos hasta la integración de las palabras y las ideas discursivas, las cuales el niño perfeccionará a medida que crece, y estas acciones se van a fortalecer si en este proceso hay un continuo contacto con los demás, primero en el entorno familiar, y luego al ampliar su espacio social a otros grupos como la escuela, la iglesia, los amigos, etc.

Por otro lado, Vygotsky (1934) señala que a partir del nacimiento hay un continuo crecimiento y maduración de las acciones biológicas, físicas y psíquicas del sujeto lo que implica que su aprendizaje se hace cada vez más evidente, esto se muestra de manera más precisa en la escuela, donde se busca que el niño adquiera diversos saberes académicos, aquí entra el aprendizaje musical, pues es notorio cómo el niño adquiere saberes más complejos a medida que crece.

Para Ponsoda (2005), el maestro es un eje fundamental en la enseñanza musical, sobre todo en la inicial pues desde su perspectiva es quien puede propiciar y construir ambientes sonoros, en el que el niño pueda aprender, reconocer, emplear e incorporar los elementos constitutivos de la música, ya que el profesor resulta ser guía de un trabajo sistemático, pues aunque el alumno sea capaz de aprender varias cosas por sí mismo, llegará un momento en que deberá acercarse al maestro para desarrollar y avanzar eficazmente en la comprensión de la música.

Al respecto, los estudios de Davidson y Scripp (1991) señalan que: «si bien los niños pequeños muestran un rápido desarrollo de sistemas de notación, se dispone de escasas pruebas que demuestren que este crecimiento continúe sin un apoyo» (p.86). Según este estudio, el maestro desempeña un papel protagónico para el apoyo al desarrollo de las habilidades de representación musical, lo que determina que el aprendiz necesita de una instrucción especializada para conocer y desarrollar sus habilidades en el terreno musical, pues el aprendizaje musical inicial no es un conocimiento simple, pues requiere atender a múltiples aspectos que permiten consolidar el desarrollo musical:

La alfabetización juega un importante papel para promover la integración de las bases musicales, esta alfabetización necesita extraer los datos para orientar mejor su función y permitir un paso más natural y estable dentro del trabajo musical, pues pueden promoverse técnicas de alfabetización no fiables. (Davidson y Scripp, 1991 p.105)

Es importante mencionar que acercarse al trabajo musical de manera natural, ha sido una de los puntos claves de las metodologías de enseñanza y lo es al interior del aula, por lo que la Iniciación Musical se orienta en un primer momento hacia la sensibilización del fenómeno sonoro, lo cual implica acercar al niño a la escucha para que discrimine alturas, velocidades o el timbre como elementos fundamentales que conforman a la música en sí para después permitir que el lenguaje musical se reconozca al trabajar las siguiente áreas:

- a) El desarrollo auditivo.
- b) El reconocimiento y la comprensión de la simbología musical (pentagrama, ritmos, notas, claves, partituras, etc.).
- c) El desarrollo del trabajo rítmico.
- d) El desarrollo del trabajo melódico.
- e) Los primeros acercamientos entre la teoría y la práctica.

Por lo que el trabajo en la iniciación musical no es un asunto sencillo, tal como Alina Ponsoda (2005) señala es más complejo de lo que se supone:

Los que consideramos que iniciar a un niño en el aprendizaje de la música es un acto de suprema responsabilidad, sabemos que no solamente basta nuestro amor o los buenos deseos de ofrecer actividades que cubran las expectativas propias de su universo infantil. El profesor necesita, en primer lugar, de conocimientos, de información, que le proporcionen las herramientas metodológicas indispensables para enfrentar, en mi opinión, el nivel más difícil, el inicial, el máspreciado, que adentra o aleja al niño de la música, de acuerdo a lo que seamos capaces o no de hacer. (Martínez, s.f. como se citó en Ponsoda, 2005)

Considerar estos elementos requiere que el maestro que enseña música tenga un bagaje no solo musical sino pedagógico. Al respecto, Bernal (1999) menciona que el maestro que trabaja con niños, debe ser un especialista en educación infantil, pues coordina el proceso educativo del pequeño a la vez que le motiva hacia el aprendizaje. Su misión es guiar y posibilitar que el alumno relacione lo que sabe con las nuevas experiencias sonoras de manera que pueda llegar a tener aprendizajes significativos y pueda potenciar sus facultades, así como desarrollar la sensibilidad, las aptitudes y la actitud positiva hacia la música.

Lo enunciado por Bernal (1999) permite observar en parte lo que debiera ser el rol del educador musical; por lo que es importante revisar la praxis del maestro con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza musical, y de esta manera ser capaces de afrontar los desafíos que nos plantea el entorno, pues para Leong (2005 citado en Lines, 2009):

Es un punto de vista ampliamente aceptado que nuestros supuestos sobre educación musical necesitan contrastarse con las exigencias que eminentes educadores han formulado, en el sentido de repensar las prácticas en educación musical y de [realizar] un importante cambio de paradigma para lo que los educadores musicales han estado acostumbrados. (Lines, 2009, p.1)

Lo anterior cobra una nueva dimensión cuando entendemos que necesitamos recuperar el sentido del trabajo que implica el hacer una iniciación musical, lo cual es parte sustancial del aprendizaje que todo músico debe tener. Sin embargo, es importante movilizar las formas de enseñanza rígidas o estereotipadas para dar sentido al proceso de musicalización, para esto,

sería importante generar en las clases un entorno sonoro, a partir del cual se juegue con actividades y estrategias que nos integren de mejor manera al aprendizaje musical.

Pues el espectro de la enseñanza musical no se puede reducir a la transmisión de un concepto, a cantar una canción, a escuchar un acorde o una pieza musical, etc., sino que es vital detenerse y mirar con mayor detenimiento las propuestas, las formas de trabajo, la investigación, con el fin de conocer los elementos que están involucrados en mejorar los aprendizajes, lo que implica despertar las áreas sensoriales, como acciones necesarias para el reconocimiento y el mejor ejercicio de la música.

A la par sería vital propiciar la creación de estrategias, actividades y prácticas significativas para conectarse mejor con la construcción del conocimiento musical; indagar la práctica: pues reconocer el cómo y el para qué de enseñanza puede modificar el papel que tradicionalmente ha tenido el educador musical en su encuentro con la iniciación musical.

Transformar la enseñanza no es un asunto fácil pues si queremos cambiar las prácticas o la praxis que realizamos continuamente, un primer paso es acercarnos y saber cómo es que nuestra praxis se conforma, qué características tiene y cuáles son las problemáticas que encierra nuestra visión de la enseñanza y el aprendizaje. Ya que entender cómo hemos heredado ideas alrededor de la enseñanza musical, podría abrir caminos para reflexionar de forma más objetiva sobre las formas de generar aprendizajes musicales, así como dar sentido y significado al trabajo de la iniciación musical en las aulas.

### **3.6. Educación musical y buenas prácticas**

El reto de toda labor educativa radica en conocer, desarrollar y fortalecer las habilidades necesarias para que el estudiante sea capaz de enfrentar y resolver diferentes problemáticas con base en los conocimientos adquiridos, por lo que mejorar la enseñanza es todavía un desafío. No bastan las buenas intenciones, sino que es necesario comprender el panorama y poner en práctica las herramientas que posibiliten las transformaciones educativas en búsqueda de una educación de calidad.

En este sentido es que se orientan las buenas prácticas y, como ya se ha mencionado en este trabajo, estas son intervenciones que facilitan el desarrollo de las actividades de

aprendizaje, por lo que no emplean métodos tradicionales, sino que buscan incidir en la enseñanza con nuevos entornos de E-A y con la visión de innovar en la generación de actividades y estrategias para lograr una transformación en la cultura escolar a partir del trabajo de la práctica docente.

No solo se puede mostrar el resultado de la experiencia pues es necesario disponer de referentes teóricos validados en la práctica que puedan no solo describirla, sino también explicarla y que nos ayuden a comprender los procesos que en ella se producen. (Zabala 2010, p.17)

Sin embargo, Lines (2009) menciona que en la idea de continuar con la preservación del canon europeo occidental en la instrucción, las prácticas educativas musicales siguen encerradas en haceres que las alejan del sentido formativo, por ejemplo, puede verse que hay un mayor abordaje en los contenidos educativos centrados en la música academicista (la llamada música clásica) en lugar de abordar las «otras» músicas (folclore, la música étnica, rock, jazz, pop, etc.), lo que excluye una parte del contexto auditivo, pues aleja el hacer del marco de referencia.

Por otro lado, Regelski plantea que el problema de la enseñanza musical es un tema poco analizado, a pesar de los signos que alertan la necesidad de transformación, ya que es indispensable implementar diversos cambios en esta formación, para abrirse a múltiples e interesantes perspectivas del trabajo educativo musical, en donde la música sea punto de partida y llegada, pues «la experiencia musical implica un aprendizaje mediante sistemas diversos, creativos y multidimensionales» (citado en Lines, 2009, p.15).

Lo que permite reflexionar que para poder concretar las formas de aprendizaje antes mencionadas debería tenerse un proceso formativo que fuera más significativo, donde la mediación dada por el profesor pueda integrar e involucrarse, comprendiendo cuál es su lugar en este proceso, lo que le llevaría hacia la estructuración de una buena práctica, la cual es necesaria para poder responder a las preguntas que Lines (2009) lanza de manera abierta:

¿Pero estamos bien preparados como profesores de música para responder de forma significativa a ese cambio? Los educadores musicales necesitan las

herramientas conceptuales para comprender su entorno laboral, y así saber tomar unas decisiones adecuadas y eficaces en beneficio de sus alumnos; unas formas de pensar que tengan en cuenta no solo el espacio inmediato del aula o el estudio en el que trabajan los profesores de música, sino también el conocimiento más amplio de los discursos que afectan la música en la educación, y la música en la sociedad en general. (p.15)

Desde esta mirada es posible entender por qué la enseñanza musical se imparte aún como si fuera un trabajo artesanal; un espacio donde el aprendiz imita, copia, el trabajo dado por el maestro tantas veces como sea necesario hasta que lo llegue a dominar para pasar al siguiente nivel, y en donde aspectos como la imaginación, improvisación o la creatividad pocas veces se llegan a alcanzar.

Estos puntos son preocupantes y cada vez captan más la atención del profesorado sobre cómo los alumnos pueden aprender y construir el conocimiento en función de ser más autónomos al aprovechar los recursos que el docente le puede dar, como conciliar viejas ideas con nuevos saberes, y de alguna manera llegar a tener un aprendizaje real, es decir, significativo, en el que se activen una y otra vez las áreas de desarrollo próximo, para que el alumno pueda descubrir un saber que le genere un interés genuino, al entender las maneras en cómo acercarse y aprender más, así como las formas en las que se puede solucionar un problema. Así pues, el sujeto puede explorar en las estrategias de enseñanza para especializarse, comprobar y evaluar el conocimiento, así como observar la derivación de las distintas líneas de trabajo que pueden desprenderse de lo aprendido.

La implicación en lo que se conoce como buenas prácticas solo se ha establecido en ciertos ámbitos académicos desde los niveles elementales hasta los de formación superior, abarcando distintas disciplinas, entre las que figura el trabajo educativo musical, sin embargo, poco conocemos sobre estas para observar las formas en que han sido estructurado su hacer y poder no solo comparar, sino reflexionar en ellas para enriquecer las prácticas que en la educación musical se han venido desarrollando.

De manera que resulta importante reconocer cómo es que estas prácticas se estructuran en la educación musical, al respecto Josep L. Zaragoza (2009) menciona que es

importante integrar la teoría y la práctica, la epistemología y la praxis, así como el *saber* y el *saber hacer*, con lo cual es factible acercarnos al reconocimiento de las buenas prácticas en la educación musical. Pues, para este investigador el objetivo es claro y lo define de la siguiente manera:

Musicalizar a la sociedad, educar para y a través de la música ofreciendo a todo el alumnado, sin excepción, una enseñanza musical de calidad que combine deleite y esfuerzo, cuyo valor más sobresaliente sea la garantía de una experiencia musical práctica, compartida y vivenciada con la máxima intensidad, [con lo cual es posible] conseguir que la música se convierta en un conocimiento para la vida. (Zaragozá, 2009, p.12)

Para poder concretar estas ideas este autor propone considerar cuatro ejes en el trabajo educativo, a partir de los cuales sería factible integrar un trabajo hacia las buenas prácticas musicales, pues para llegar a esto hay que establecer una sólida formación de profesionales de la docencia, para esto menciona lo siguiente:

1. La estructuración de un perfil de competencias docentes *ad hoc*, en el que se integren la adquisición de habilidades de gestión didáctica y psicopedagógicas que permitan compartir significados entre maestros y alumnos.
2. La estructuración de un aprendizaje musical significativo, lo que implica construir de manera significativa, funcional y generalizable el trabajo musical, siendo capaces de superar el marco del aula para convertirse en un conocimiento internalizado que encuentre relación con el entorno.
3. La estructuración de una metodología didáctica, que implica que el maestro pueda analizar las propuestas de enseñanza musical y abordar a partir de las necesidades de integración de los saberes en sus alumnos, lo que implica ser consciente del método didáctico, evaluarlo y autorregularse para optimizar su aplicación mediante la reflexión en la acción.
4. La estructuración de las estrategias de enseñanza, esto se refiere a los dispositivos pedagógicos que hacen funcional a la didáctica, las cuales las divide en dos grupos:
  - a) Las estrategias que optimizan la instrucción de los contenidos musicales

- b) Las que crean las condiciones motivacionales en los estudiantes para realizar el esfuerzo por aprender.

Poder trabajar con base en estos aspectos abriría la posibilidad de que el docente pueda ser competente en las formas de enseñar. Le Boterf, menciona que «el arte de enseñar está directamente unido a la formación y a la experiencia real en el aula» (en Zaragoza, 2009, p.17) lo que implica que se debe considerar la formación que ya tiene el profesional la cual se consolida con la experiencia que adquiere en el trabajo del aula, por lo que Zaragoza (2009) especifica que existe una diferencia entre el *saber cómo proceder* (conocimiento condicional) el cual se supone que esta se adquiere en la formación inicial (en la carrera) y en la permanente (cursos o talleres) y el *saber proceder adecuadamente* (conocimiento aplicado) cuya adquisición sólo es posible con la experiencia profesional.

Si bien no hay fórmulas que garanticen el éxito del trabajo educativo, el reconocer la estructuración del *saber proceder* y al *saber hacer* permitiría al menos manejar de mejor manera el trabajo educativo-musical en el aula que es un escenario donde ocurren diversos intercambios, se dan interrelaciones y hay diversas acciones simultáneas, inmediatas o impredecibles, por lo que el maestro pudiera tener mejores estrategias para estabilizar el trabajo en el aula.

Algunos educadores musicales como Hemsy, (2002), Frega, (1996), Alsina, (2008) Díaz, (2006), coinciden en que es necesario propiciar diversas situaciones de aprendizaje que permitan que el alumno pueda relacionarse de mejor manera con los elementos del trabajo musical; en este sentido sería importante marcar que el conocimiento procedimental corresponde al *saber hacer*, (Zaragoza, 2009) lo que invita a que el maestro ejercite el propiciar una flexibilidad en la enseñanza pues en el aula se toman decisiones rápidas y simultáneas debido a que ocurren muchas acciones, las cuales pueden acercar o no al estudiante al aprendizaje musical.

Por lo que uno de los desafíos de la entrada del siglo XXI en materia educativa musical se centra en encontrar un equilibrio entre los saberes y la práctica del conocimiento teórico de la música (lectura y escritura) y la parte práctica (con el instrumento). Hemsy (2002) señala que la educación requiere de una transformación de fondo que permita redefinir el

valor del conocimiento en la estructura de la formación de los individuos, al mismo tiempo necesita reorientar esta funcionalidad en la praxis para que resulte una conexión efectiva, que puedan dar propuestas que permitan enfrentar los desafíos del entorno.

Hemsey (2002) hace referencia a que uno de los indicadores del nivel de desarrollo cultural que puede ser alcanzado por una comunidad se manifiesta de forma evidente teniendo un buen nivel en la educación musical que se imparte. Por lo que esta es un área que demanda una asociación con la educación, pero no como unidades aisladas del conocimiento sino como un proceso educativo integral y continuo que puede abordarse desde dos aspectos centrales:

1. La necesidad de valorar la influencia de la educación musical en la educación, pues es un elemento que genera diversas experiencias en torno a aspectos del desarrollo humano como: la disciplina, la interacción social, la motivación, la aceptación y tolerancia, el trabajo corporal etc. Posibilitar esta integración, podría permitir ya no considerarlo como un saber inútil
2. La justificación de la implementación de la formación musical en la educación, marcando sus beneficios desde diversos aspectos: biológico, cognitivo, psicológico, afectivo, emocional, etc.

La investigación educativo musical se ha ido integrando poco a poco al aula, lo que ha implicado definir en esencia lo que implica la enseñanza musical y lo que abarca; tomamos como referencia de esto lo dicho por Ana Lucía Frega (1997) quien considera que conceptualizar la educación musical no es tan sencillo dado el campo tan amplio de referencia de las acciones que el maestro pudiera realiza en torno a la labor educativa, ya que abarca un amplio espectro: acompañante que toca algún instrumento en las clases de jardín de niños, puede cubrir el área de cantos y juegos, o bien ser un sujeto que labora en clases de primaria o secundaria, preparatoria, universidad, o educación informal, donde se den talleres corales o instrumentales, o bien puede organizar ensambles, realizar programas de radio, componer música para comerciales, etc., entre otras posibles actividades a desarrollar.

Frega (1997) mira a la educación musical como un proceso sistematizado sobre la E-A de conocimientos, habilidades y competencias musicales que responden a dos fines:

- a) La formación integral, la cual pertenece por lo general al ámbito de la escuela básica, por lo que el abordaje de esta formación se suma a la educación en general.
- b) La formación especializada, es aquella que se dirige hacia la concreción de una carrera musical profesional en sus distintas ramas (dirección instrumental, canto, interpretación instrumental y/o vocal, enseñanza musical e investigación).

Dentro de estos dos grandes entramados de acción de la educación musical, se encuentran inmersas diferentes tipos de especialización docente, esto implica un trabajo técnico específico, de manera que desde la propia formación profesional, se den la líneas de ciertos perfiles por lo que es común que los maestros se inclinen por algunas específicas áreas de trabajo, tanto en la formación general como especializada, (coros, conjuntos instrumentales, apreciación musical, creatividad, etc.) lo que supone que el maestro enseñará desde el campo educativo que sea afín a sus intereses de desarrollo en primera instancia o bien que le sea posible de manejar.

Si se tienen en consideración estas apreciaciones, se comienza notar que el concepto de educación musical resulta ser fundamental:

En su doble aspecto de educación y música; la educación musical es un proceso de enseñanza-aprendizaje que, partiendo de las posibilidades sensorio auditivas de los educandos y de sus posibilidades expresivas de la voz y la ejecución instrumental, crea situaciones de aprendizaje de amplio espectro, ayudando al sujeto en su proceso de cognición, ejercicio y valoración de este lenguaje artístico, promoviendo inclusive su elección vocacional en los casos de capacidades específicas evidentes. (Frega, 1997, p.7)

Lo anterior implica que todo lo que ocurre en las clases, lo que surge y las distintas variables con respecto al trabajo educativo obligan a que el maestro tome decisiones de acuerdo a la continua *actualización* de datos que van surgiendo en el desarrollo de la clase, pues tiene que pensar continuamente en el qué y el cómo enseñar a la vez que podría estar estructurando las

maneras en cómo hacer eficiente y eficaz el trabajo educativo, esto «es lo que el docente reflexivo y comprometido en mejorar su eficacia didáctica debería hacer en la línea de lo que se viene llamando buenas prácticas docentes» (Zaragozá, 2009, p.19).

Lo mencionado anteriormente refiere que para enseñar no es suficiente con *saber* la asignatura, pues hay otros factores que intervienen en el proceso como el reconocerse a sí mismo el autoevaluarse y como señala Zaragoza planificar la intervención considerando la acción-reflexión para que haya realmente una integración de conocimientos útiles hacia las situaciones del proceso didáctico.

Para posicionar las buenas prácticas se requiere que se creen las condiciones dinámicas para enseñar y aprender lo que implica la vinculación de lo que ocurre día a día en el aula para que, a partir de este análisis, reflexionar en la búsqueda de soluciones que mejoren la calidad de la enseñanza musical, como menciona Pastor:

El profesorado no ha de ser un cuerpo de técnicos que apliquen las teorías elaboradas por otros (psicólogos y/o pedagogos y en cuanto tales, alejadas del contexto educativo concreto, sino pensadores críticos que construyen conocimiento (teorizan) no solo para comprender la realidad sino para intervenir (didáctica y socialmente) transformándola y mejorando la praxis. (Como se citó en Zaragoza, 2009, p.31)

Stenhouse (1975) aporta a estas ideas pues él considera que «para el profesor, un camino hacia la emancipación consiste en adoptar la perspectiva del investigador; por eso, el papel del profesor-investigador es un medio que sirve a un fin más que un fin en sí mismo». (Stenhouse, 2004, p.24) Por lo que al conformarse en este terreno permitiría que transite hacia ser un maestro especializado que pueda construir una estructura pedagógica y didáctica enfocada en cumplir las metas y propuestas del trabajo musical, lo que le llevaría a ser un maestro más activo en relación con el aprendizaje musical y con mayor compromiso en transformar su visión del aprendizaje.

Por lo que en suma acercarse a realizar buenas prácticas implican tener una capacidad para un autodesarrollo profesional, mediante un sistemático auto análisis, así como el estudio

de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula, con los que sea posible subsanar las carencias, de manera que es necesario crear el hábito de la docencia para mejorarlo hacer cada vez más eficiente esta labor.

Es necesario que el maestro salga del abismo de la improvisación educativa y que comience a valorar el sentido de la planeación educativa, que aprecie la enseñanza direccionada o bien con sentido para propiciar una formación equilibrada, lo que le permita no caer en rutinas y tareas sin propósito, sin finalidad, sino teniendo objetivos que motiven al alumnado dándoles oportunidad para explorar y cuestionar sobre lo revisado en clase, posibilitando el análisis y la reflexión sobre lo trabajado en la clase, en otras palabras, acercarse a hacer buenas prácticas educativas musicales.

«Las artes enseñan a los niños que su sello personal es importante y que hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas».

Elliot Eisner

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

#### **4.1. La investigación cualitativa: un camino posible para comprender la práctica**

El espacio escolar es un ámbito social que despierta el interés por las acciones que ocurren en el encuentro educativo, lo cual de alguna manera lleva a distintos profesionales como psicólogos, sociólogos o pedagogos a buscar distintas maneras de comprender mejor este campo y saber cómo es que se estructura la educación, reconocer cómo funciona, observar el papel que juegan sus actores, así como la implicación de los padres, entre otros temas de interés.

En consecuencia, temas como el mejoramiento y la innovación de la enseñanza o el aprendizaje, así como la realización de materiales, gestión o difusión levantan las miradas para investigar las alternativas que eleven la calidad del hacer educativo, de manera que la escuela se conforma como un escenario ideal donde es posible que el investigador se relacione con sujetos-objetos de estudio.

De igual manera se reconoce que los distintos agentes educativos (maestros, alumnos, directivos) con quien el investigador se vincula, se encuentran atravesados por situaciones personales, sociales y por supuestos culturales, que dan cuenta de una particular realidad, pues al estar inmersas en un determinado contexto, reflejan una serie de aspectos que el investigador tratará de focalizar y entender lo más objetivamente posible.

Por consiguiente, reflexionar sobre los procesos sociales representan una tarea compleja, pues hay un sin número de variables que necesitan ser miradas con un lente específico, lo que supone que para acercarse a la comprensión de estos estudios se requiera delimitar un marco metodológico que muestre la ruta más acorde para visualizar y entender el fenómeno a investigar; en este sentido, es justo el proceso metodológico lo que posibilita aproximarse y reconocer el objeto de estudio; por lo que en el caso del presente trabajo se empleó el marco de la investigación cualitativa.

Este enfoque investigativo, como su nombre lo indica, posibilita mirar de manera más objetiva las características y cualidades de los seres humanos, puesto que considera a los sujetos como actores que producen conocimiento, no importando su origen, trabajo, género, etc., pues son seres capaces de pensar, reflexionar y por lo tanto de aportar ideas que dan paso a la construcción del conocimiento, en este sentido, se da un trabajo interactivo generado en la interlocución con los otros, lo que propicia un acercamiento al conocimiento, puesto que se busca:

Comprender la perspectiva de los participantes - ya sean individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará - acerca de los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (Hernández-Sampieri *et. al.*, 2010, p.364)

Una importante característica de este enfoque es el hecho de no tratar de explicar las realidades, sino más bien tratar de comprender cómo es que los sujetos construyen sus *verdades*, sus modos de vida, sus realidades y le dan sentido a su hacer en el intercambio y reciprocidad social. Lo cual permite reconocer a los otros, puesto que los otros son sujetos que piensan, sienten y son portadores de experiencias pues viven en situaciones específicas.

Gibbs (2012) menciona que la indagación cualitativa se acerca al mundo de «ahí afuera», con el fin de entender, describir y algunas veces explicar los fenómenos sociales «desde el interior», por lo que es factible ver en los sujetos perspectivas diferentes, que pueden ser estudiadas de la siguiente manera:

- Analizar las experiencias de individuos o de grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida, o con prácticas (cotidianas o profesionales).
- Analizar las interacciones y comunicaciones mientras se producen, lo que lleva a poder observar o registrar prácticas de interacción y comunicación.
- Analizar documentos (textos, imágenes, películas o música) o huellas similares a las de las experiencias o interacciones.

Razón por la cual estos enfoques dan la oportunidad de analizar cómo es que las personas construyen y dan sentido al mundo a su alrededor, por lo que es necesario detallar

lo que hacen o lo que les sucede y a partir de estas descripciones es posible que el investigador pueda encontrar elementos que le permitan desarrollar métodos, tipologías o teorías, aclarando que no se busca encontrar una realidad o verdad que homogenice a las personas sino que se buscan las diversas realidades que han sido construidas históricamente en el transcurso del tiempo.

Aquí es donde la investigación cualitativa se presenta como un amplio campo de estudio, pues al mirar cómo es que se construyen las realidades particulares de los sujetos se indaga sobre los valores, las formas de interacción, las relaciones o los pensamientos, ya que este enfoque posibilita la exploración de ciertos fenómenos desde un ambiente natural donde la perspectiva de los participantes está en concordancia con el contexto y donde el investigador necesita examinar los espacios de indagación, los métodos y las distintas estrategias de interacción.

Según Gibbs (2012) hay varios aspectos de este enfoque que permiten la aproximación a las experiencias, interacciones y situaciones en su contexto natural, por lo que resalta los siguientes aspectos:

- La investigación cualitativa parte de la idea de que los métodos y las teorías deben ser apropiadas para lo que se estudia. Si los métodos existentes no encajan con un problema o campo concreto, es necesario adaptar o desarrollar nuevos métodos o enfoques.
- Los mismos investigadores, son parte importante del proceso de investigación, desde el punto de vista de su propia presencia como investigadores, de igual forma desde sus experiencias en el campo, que es el objeto de estudio.
- La investigación cualitativa toma en cuenta el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio.
- Las notas de campo, las transcripciones, las descripciones e interacciones y por supuesto la presentación de los hallazgos se basa en el texto y en la escritura. Por ende, estos aspectos son parte fundamental de la investigación cualitativa (p.52).

Las ideas anteriores señalan que el énfasis del estudio se centra en la exploración de la naturaleza de un fenómeno, por lo que describe y trata de entender el mundo que experimentamos, donde se encuentra el contexto y la relación e interacción con los demás, al

respecto, Eisner (1998) en su libro *El ojo ilustrado* señala que la indagación cualitativa, ofrece la posibilidad al investigador de tener una participación indirecta en lo que se pretende analizar, surge así lo que él llama el pensamiento cualitativo, el cual ocurre a partir de las relaciones que emergen de la percepción y sensibilidad del propio contexto, así como del encuentro con los otros.

Al respecto del caso de la enseñanza, la investigación cualitativa permite observar la cotidianidad de la educación a partir de la realidad del contexto, la sistematización del trabajo educativo, la interacción entre los actores de la educación, así como el análisis de los fenómenos que se ven involucrados en la escolarización, aunque Eisner (1998) añade una variante más, la cual es la enseñanza del arte.

Para él, es claro que el trabajo del arte en la escuela no puede mostrarse solamente como un producto final, (una dramatización, una canción, un cuadro, etc.) puesto que esta formación implica la construcción de múltiples estructuras que tienen que ver con la adquisición y el desarrollo de habilidades, capacidades y procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje artístico, lo cual, permite plantear rutas distintas para observar la experiencia que se produce del trabajo del arte, en la cual se envuelve una multiplicidad de elementos que necesitan observarse y analizarse.

Lo anterior, permite observar que Eisner coloca a la experiencia artística no solo en el lugar del disfrute o el placer sino añade a estas acciones el que sea un elemento fundamental de percepción de la realidad, y por lo tanto de aprehensión de conocimiento, en este sentido se identifica con lo que Kant (en Vázquez, 2004, ) menciona como conocimiento sensible, es decir, que tanto la sensibilidad como el entendimiento (o las funciones cognitivas) adquieren un nivel configurador de la realidad de un sujeto, por lo que la experiencia se entiende como un proceso que toma en cuenta las condiciones y posibilidades de lo vivido, creando situaciones de aprendizaje que se vinculan hacia nuevas experiencias, permitiendo resignificar el conocimiento.

Acorde con estas ideas Jauss (2002) menciona:

Que la experiencia renueva la percepción de las cosas... En términos generales Jauss se sitúa decididamente entre quienes consideran que el arte

posee una pertinencia cognoscitiva... En orden a la apropiación cognoscitiva del mundo y al conocimiento del ser humano. (p.10)

La premisa anterior tiene una gran relación con las ideas de Vygotsky para quien la incorporación del niño al mundo, ocurre desde la percepción y el desarrollo de las funciones psíquicas, las cuales se forman a partir de la vivencia con las diversas situaciones del entorno, lo que permite que surjan elementos fundamentales como la imaginación y la creatividad, pues estos aspectos nos dan puerta a la comprensión de nuestro mundo, pues para Vygotsky (2002) «El cerebro no solo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos» (p.13).

Lo cual le da la oportunidad al ser humano de posibilitar vivir proyectándose hacia el futuro, y no vivir anclado al pasado, teniendo la posibilidad de adecuándose a las diversas situaciones que le toque vivir, por lo que el arte no solo representa un espacio de juego o distracción, sino que es un espacio de resignificación de la realidad, de comprensión del mundo o bien de proyección creativa, por lo tanto, es un espacio de aprendizaje, al respecto Jauss señala:

Que el arte sea un lugar de la experiencia significa que los seres humanos aprenden algo de sí mismos y del mundo, además de estremecer o gozar, [pues]del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia, también cognoscitiva. (p.14)

Al respecto de las ideas anteriores, Dewey (1989) señala que la experiencia es el intercambio del ser vivo con su medio ambiente físico y social, en estos planos ocurren diversas conexiones e interacciones del sujeto que ponen en juego procesos de reflexión permanentes. Para él hay una distinción entre lo que es la vivencia y la experiencia, ya que las vivencias solo pueden convertirse en experiencias cuando han pasado por la conciencia de un sujeto, lo que implica generar un proceso de reflexión, (de lo contrario son simples sucesos que ocurren) dando así una visión dinámica, activa y significativa a la experiencia.

De manera que es posible vincular la experiencia con la investigación cualitativa; pues desde el punto de vista de Dewey (1989), todo proceso investigativo parte de una

situación problemática o de incertidumbre que hace necesario establecer un estudio investigativo desde las siguientes etapas:

1. La propia situación que constituye el primer proceso, el cual se enfoca en clarificar una idea o solución.
2. Un segundo momento, estaría dado por el desarrollo de esta conjetura o sugerencia, mediante la razón (reflexión del problema).
3. El tercer momento, sería el de la experimentación, en donde deberían trabajarse las diferentes hipótesis que permitan comprobar o no la adecuación de la solución propuesta.
4. El cuarto momento de la investigación, estaría dado por la reelaboración intelectual de las hipótesis originales.
5. El quinto supondría la verificación que puede dar lugar a diversos recorridos posteriores en la investigación.

En consecuencia, es factible realizar un trabajo de investigación en un contexto educativo relacionado con la experiencia artística en música, por lo que nos apegamos hacia el estudio de caso como línea metodológica que nos permite visualizar la práctica docente que ocurre en la enseñanza musical con la intención de analizar las diversas experiencias, sucesos y acciones que surgen de la clase de Iniciación Musical Infantil.

#### **4.2. El estudio de caso de la práctica docente en el Ciclo de Iniciación Musical (CIM)**

El estudio de caso se define como un proceso de seguimiento a las acciones, decisiones o hechos que puede realizar ya sea un sujeto hasta un grupo, generalmente esta modalidad metodológica es mayormente aplicada en otras disciplinas como las matemáticas o las medicinas donde se busca determinar la efectividad de modelos o medicinas en un grupo de pacientes, pero en la educación esta forma de investigación tiene otras características por lo que se hace necesario definir un poco este enfoque metodológico, el diccionario de las Ciencias de la Educación señala al respecto que:

Una técnica o instrumento ampliamente utilizado en las ciencias humanas, [el cual] tiene una doble utilidad: para el aprendizaje de la toma de decisiones y como una modalidad de investigación... En el campo de la investigación pedagógica comienza a introducirse como paradigma de investigación, [así lo demuestran la diversidad de estudios al respecto]. (Citado en Díaz, Mendoza y Porras, 2011, p.4-5)

Lo anterior coloca al estudio de caso como la herramienta que permite conocer las circunstancias y complejidades que rodean los fenómenos de investigación en el ámbito educativo, reconociendo en su contexto a los sujetos y parte de su historia, al respecto Yin (1994) define al estudio de caso como una estrategia de investigación destinada a responder a ciertas interrogantes que ponen énfasis en el ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué? Responder a estas incógnitas refiere a realizar una finalidad descriptiva y explicativa de un objeto de estudio, por lo que es común que, en este enfoque, tanto la observación como la entrevista sean estrategias que se ligen a la lógica del diseño que permite aproximarse a la recolección de datos y el análisis de estos.

Para Stake (1998) el estudio de caso «es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (p.11) donde el investigador que emprende un trabajo en este enfoque debe destacar las sutiles diferencias que va encontrando, de la misma manera debe dar orden a la secuencia de acontecimientos y considerar la globalidad de las situaciones personales.

Stake nombra al estudio de caso como *el caso único*, el cual puede estar integrado por una persona, pero también por un grupo de personas (alumnos, maestros, escuelas, etc.) «Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros y en cierta manera son únicos también» (Stake, 1998, p.11), lo que permite acercarse de manera objetiva al estudio de la práctica docente.

Uno de los autores que hace un acercamiento a la metodología de investigación en el contexto latinoamericano es José Ignacio Ruiz (1996) quien menciona que la metodología cualitativa orienta de manera importante la descripción y estudio del trabajo educativo, porque es un enfoque que le da confiabilidad, validez y utilidad como modelo de revisión

investigativa en la educación, al respecto de la pertinencia del uso del estudio de caso en la investigación señala los siguientes aspectos:

- El estudio de caso permite obtener datos reales gracias a la experiencia personal de los sujetos estudiados quienes viven y experimentan continuamente los aspectos a investigar, pues están sumergidos en el contexto, por lo que se respetan los espacios y las visiones de los mismos.
- El estudio de caso comprende que hay que reunir material descriptivo amplio y rico, con la posibilidad de análisis o reinterpretaciones posteriores, pues es factible regresar al campo de trabajo si es que fuera necesario confirmar o aclarar elementos.
- Por otro lado, el estudio de caso constituye una plataforma ideal para que el investigador pueda tomar decisiones sobre la continuidad de la toma de datos o bien el análisis de estos, pues dado el ámbito y profundidad de los conocimientos a los que llega, puede tener aportaciones para mejorar las diversas problemáticas encontradas.

Estos puntos orientan la pertinencia del estudio de caso en la investigación del trabajo educativo, puesto que es en este ámbito donde se observa una gran diversidad de acciones, situaciones y procesos históricos de los individuos, que tienen una implicación en el fenómeno educativo; de manera que nos acercamos a una relación que es inmediata al inter/sujeto/objeto, (aspecto retomado por Díaz, Mendoza y Porras, 2011) el cual se explica como un sistema que está integrado.

El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad y circunstancias importantes. El estudio de caso observa de manera naturalista e interpreta las relaciones de orden superior dentro de los datos observados. (Balcázar citado en Díaz, Mendoza y Porras, 2011, p.16-17).

Por estas características se consideró pertinente retomar este enfoque metodológico que, si bien es utilizado en la enseñanza, todavía es un tema a revisar en la educación musical donde encontramos estudios referidos a las características que debe de tener un profesor para enseñar o los problemas de la evaluación; pero como nuestro interés recae en observar la

práctica del maestro en la enseñanza musical, se decidió tomar en cuenta el modelo trabajado por Pasmanik y Cerón (2005).

Este modelo, emplea en su metodología al estudio de caso y hace una búsqueda de la práctica en la asignatura de química dentro de una escuela secundaria; este trabajo, analizó tanto los puntos fuertes de la práctica de los docentes, así como las dificultades de la intervención docente haciendo un trabajo de observación participativa durante un ciclo escolar, así mismo estos autores realizaron una serie de entrevistas para corroborar sus datos.

Al conocer este modelo y las formas de investigación que conlleva, se decide seguir haciendo uso del estudio de caso, y empleando la estrategia de la observación de las clases que imparten dos maestras a grupos de cuarto año del CIM en la Facultad de Música, el periodo de tiempo observado fue de un semestre y se consideró tomar este nivel puesto que el cuarto año del CIM es el ciclo escolar donde el alumno debe tener una lectoescritura musical más consistente, debido a que es el año de elección de un instrumento y se pretende que antes de entrar a trabajar con su instrumento el alumno realice su elección instrumental.

Por lo anterior, se tomaron dos grupos de cuarto año, que hubieran tenido siempre una instrucción musical al interior del CIM, lo que quiere decir que no habían recurrido a otros espacios para recibir instrucción musical, además, esta elección se dio por las facilidades tanto de la jefatura de este departamento como de la dirección de la escuela, quienes estuvieron muy interesados en que este trabajo se pudiera llevar a cabo, pues tenían la intención de que este trabajo pudiera apoyar en la proyección hacia los planes de estudio del Ciclo.

Otra circunstancia que se consideró para la elección fue que al hablar con las maestras del grupo se tuvo la autorización de ellas para realizar las observaciones durante un semestre escolar, aunque hubo ciertas limitantes pues una de las maestras solo permitió observar la clase durante una hora de la sesión (la clase dura dos horas) mientras que en el segundo grupo se pudo observar la clase completa.

Otro aspecto es la apertura de las profesoras para ser entrevistadas en distintos momentos del curso. Se hizo una entrevista al inicio del curso para conocer sus ideas, posturas o imaginarios sobre la práctica educativa, y otra entrevista más al término del curso

para recabar sus opiniones sobre los resultados obtenidos. Tener esta información junto con las observaciones permitió la triangulación del trabajo en el análisis, (observaciones, entrevistas y trabajo con el marco teórico) lo cual derivó varias categorías analíticas alrededor de la praxis.

Es necesario mencionar que a la par de la realización de estas observaciones surgió la oportunidad de estructurar un proyecto al interior del Ciclo de Iniciación, el cual consistió en educar a alumnos entre 6 y 7 años (primero o segundo) de una manera más «natural» hacia el instrumento, lo que requería trabajar dos áreas de forma paralela: la lecto escritura y el instrumento. Dadas las condiciones y resultados de este trabajo, se tuvo la necesidad de generar dos fases en una gran intervención; la primera se denominó «Proyecto Piloto de Piano» (PPP) generado a partir del análisis y la reflexión que iba surgiendo del estudio de caso, centrando sus objetivos en hacer un camino más comprensible hacia el aprendizaje del lenguaje musical para el niño, es decir, se propició un trabajo más cercano a la musicalización activa. Puesto que el interés se centraba en propiciar en el niño un mejor y más comprensivo proceso de lectoescritura musical y formación auditiva para unir este trabajo con el instrumento.

La segunda parte dio paso al Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento, (PITI) el cual siguió centrando el objetivo de acercar al niño a la música de una manera más orgánica y activa, para mejorar el aprendizaje del instrumento, la diferencia de este proyecto con el inicial es el anexo de dos instrumentos: percusiones y violín- Ambos proyectos involucraron de manera continua la conformación de un equipo de trabajo entre maestros de instrumentos (profesores de piano, de percusiones y violín) y un profesor de Iniciación Musical que es donde participa la persona que realiza la presente investigación, es necesario mencionar que esta parte del trabajo se aborda de manera precisa en el capítulo 6 donde se describe más claramente la forma de integración de la intervención y sus resultados.

### **4.3. La descripción del entorno a investigar: el Ciclo de Iniciación Musical, su contexto en la Facultad de Música de la UNAM**

El Ciclo de Iniciación Musical (CIM) de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México es un espacio destinado a la formación de nuevas generaciones que deseen integrarse a la escena del trabajo musical, este espacio educativo ha tenido una particular historia la cual le ha conferido tanto el nombre de Centro de Iniciación Musical, así como Ciclo de Iniciación Musical que es como se le conoce ahora.

Marcar la historia de la formación artística especializada no es una tarea sencilla por las condiciones en que cada espacio se fue estructurando, este es el caso del rastreo histórico del Ciclo de Iniciación Musical o CIM, es posible ver algo de su historia a partir del texto de Esther Aguirre *La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1940) compartir un proyecto*, realizado en 2004, recibido en 2005 y aprobado en 2006 con motivo del 75 aniversario de la fundación de la antigua Escuela Nacional de Música y hoy Facultad de Música, señalando lo siguiente:

Los estudios e indagaciones de corte histórico que se han hecho en relación con ella [la Escuela Nacional de Música] son escasos, dispersos y fragmentados, algunos proceden de los balances e informes que periódicamente realizan los directivos. Solamente existen, y esto lo sabemos por el trabajo de archivo que hemos llevado a cabo, dos historias de la ENM propiamente dichas: la escrita por Alba Herrera y Orgazón y María Caso (1930), y la del médico historiador Jesús C. Romero (1947) fue director interino de la ENM durante el periodo de 1957-1958. (Aguirre, 2006, p.91)

En la revisión de estos escritos se menciona cómo surgió la ahora Facultad de Música, igualmente se describen las problemáticas que pasó en el recorrido como espacio de formación profesional en la música, uno de los aspectos que llama la atención es ver de qué manera se inserta educación inicial en la formación del músico profesional, según Aguirre (2006) la educación temprana surge como un requerimiento de la propia Facultad.

La situación ponía a la naciente facultad en una encrucijada, pues por la propia naturaleza de los estudios musicales había la exigencia de empezar con los estudiantes en edades tempranas —el dominio de un instrumento musical requería muchos años de entrenamiento y de plasticidad en el sujeto—. (p.107)

Lo cual implicaba que, aunque este espacio se dirigió hacia la formación profesional era indispensable contar con un trabajo musical previo como punto de partida, de manera que los estudios iniciales son básicos para dar paso a la formación universitaria, y si bien no pueden ser reconocidos oficialmente, si son necesarios para la consolidación del futuro profesional. Por lo tanto, tuvieron que organizarse al interior de la propia facultad, surgiendo en un primer momento como un departamento adscrito al interior de la Facultad.

Es a partir de 1930 que surge el Departamento de Música infantil, el cual se fundó como un espacio de formación alterna a la educación básica (primaria, secundaria y preparatoria) donde se ofertaron cursos libres y cursos infantiles al interior de la entonces Escuela Nacional de Música, no es sino hasta 1969, que este espacio se establece como Centro de Extensión Universitaria, por lo que recibe el nombre de Centro de Iniciación Musical, «uno de los objetivos centrales desde su fundación, ha sido desarrollar la educación y formación musical inicial en niños y adultos a través de la extensión universitaria» (Aguirre, 2006, p.101).

Hay que aclarar que este espacio no organizó desde su fundación programas de estudio, sino que se establecieron materias básicas a tomar como Solfeo, Instrumento, Conjuntos Corales, Orquesta o Iniciación Musical, con base en estas asignaturas los maestros siempre diseñaron o pusieron en práctica contenidos y temas a desarrollar en el trabajo musical.

En 2015 este Centro deja de pertenecer a los espacios de extensión universitaria sin tener una explicación a esta nueva designación, de manera que posteriormente se integra al programa de Educación Continua de la propia Facultad, denominándose Ciclo de Iniciación Musical, sin embargo, la pertinencia de la formación e iniciación musical al interior de la UNAM ha sido una labor constante «cuyo objetivo es encauzar y detectar aptitudes artísticas tanto de niños como de jóvenes, así como proporcionar los conocimientos básicos para la

formación musical» (IV Informe 2016-2020, p.42). lo cual de alguna manera se ha materializado a través del CIM.

En sus inicios el CIM dependía de la Coordinación de Difusión Cultural, lo cual implicó que su gestión se basara en las decisiones de estos espacios académico-administrativos y no es sino hasta finales de la década de los ochentas que pasó a ser administrado de manera oficial por la propia Facultad de Música, lo que posibilitó que se formara como un Departamento de la propia dependencia, teniendo más autonomía en materia administrativa, y a la vez generando un punto de convergencia con los demás niveles de la propia Facultad.

Como se ha señalado, el rastreo de su historia y su constitución ha sido por medio de los informes y balances que los distintos directores de la ahora Facultad de Música han hecho a lo largo de los años, por lo que para reconocer de mejor manera a este espacio académico se retoman algunos informes que diversos directores de la FaM, lo que posibilita ver cómo ha sido el transcurrir histórico del CIM, de manera que se enuncian los puntos sobresalientes de algunos informes institucionales, comenzaremos con 1984 y terminando en 2020, es importante mencionar que no se retoman todos los periodos pero si se menciona lo que se consideró importante para integrar el registro histórico del CIM.

1984 Mtro. Jorge Eduardo Suárez

Para el Mtro. Suárez, el Centro de Iniciación Musical representó un problema estructural, por lo que durante su gestión pensó en la necesidad de brindarle una lógica académica, así que consideró al Centro como una parte del Programa de Extensión de la dependencia, y bajo esta premisa propuso las siguientes acciones:

- Mejorar el aprovechamiento de los recursos al contemplar al 80 % de la población escolar dentro del subprograma de sensibilización extensional y solo al 20 % dentro del subprograma de detección de talentos infantiles.
- Convertir al Centro como la principal fuente de ingresos extraordinarios.
- Creación de grupos de cámara, coros y una banda.
- Aumentar el número de egresados del Centro.
- Establecer convenio con la SEP para llevar actividades en planteles de la educación básica y así resolver problemas de espacio en la Escuela Nacional de Música (ENM)

Estas acciones no tuvieron un seguimiento preciso por lo que se desconoce si pudieron llevarse a cabo con efectividad, de igual manera, algunas acciones no se concretaron como la creación de una banda. A continuación, se presenta un pequeño cuadro con los aspectos más importantes con relación al CIM de esta gestión:

*Cuadro 4. Aspectos más importantes con relación al CIM*

<b>CIM Definición</b>	<b>Proyectos de trabajo</b>	<b>Vinculación con la Escuela de Música</b>	<b>Convenios con otros espacios</b>	<b>Planes de estudio</b>
Programa de extensión de la Escuela Nacional de Música de la UNAM.	Programa de sensibilización y uno de detección de talentos.  Creación de grupos musicales.	No hubo ninguna conexión en investigación	Vinculación con la SEP para un centro de extensión en educación básica.  No hubo seguimiento	No se realizaron
Matrícula registrada en este periodo: no se especifica el número.				

1996: Mtra. Thusnelda Nieto Jara

La Mtra. Nieto mostró un gran interés por el CIM; bajo su gestión se organizó el primer Programa de Módulos, que consistió en hacer presentaciones de instrumentos diferentes con piano o con violín para que el alumno de 3er año de primaria pudiera conocer y elegir un instrumento, que no fueran piano o violín así que se ofertan módulos de alientos (clarinete, saxofón, flauta dulce y transversa), percusiones, cuerda frotada, acordeón, guitarra, creatividad, corno francés, clavecín, arpa; con la intención de motivar a los alumnos a optar por un área instrumental, además de estos módulos todos los alumnos participaban de una clase de sensibilización musical.

Este trabajo si tuvo seguimiento y para el tercer año de gestión, se propuso presentar un examen único para cada nivel con los contenidos mínimos que podrían ser presentados en aspectos de Práctica, Audición y Teoría. De manera alterna se organizaron eventos de Música de cámara con distintos conjuntos hechos por los mismos alumnos.

Se inició el trabajo en el área de Canto infantil con avances importantes. También se asignó una clase de Creatividad de obras musicales como complemento de su estudio y con la intención de despertar el interés en la carrera de Composición, así como se dio la iniciativa para motivar a los alumnos en el área de Etnomusicología con talleres complementarios empleando instrumentos y música tradicional.

En este periodo se establecieron algunos acuerdos en cuanto al material en común y los exámenes que se aplicaban al finalizar el año. A instancia del Departamento Técnico del CIM, se formalizó un Convenio de Extensión Académica con la ENEP Acatlán (del cual no se señala un seguimiento). Se presenta un cuadro que describe las acciones más importantes de esta gestión.

*Cuadro 5. Las acciones más importantes de esta gestión*

<b>CIM Definición</b>	<b>Proyectos de trabajo</b>	<b>Vinculación con la Escuela de Música</b>	<b>Convenios con otros espacios</b>	<b>Planes de estudio</b>
Programa de extensión de la Escuela Nacional de Música de la UNAM.	Programa de módulos por área. Examen por nivel. Eventos de música de cámara. Talleres de canto y creatividad y etnomusicología.	Vinculación con las áreas de piano y violín (principalmente).  Se comienzan a involucrar otros instrumentos	Vinculación con la FES ENEP Acatlán (sin seguimiento actual).	Programa de módulos en el 3er año de primaria. Rotación por instrumentos.
Matrícula registrada en el periodo 626 alumnos				

2000 Mtro. Luis Alfonso Estrada

El maestro Estrada estuvo al frente de la dirección por dos periodos: de 1996 al 2000 y del 2000 al 2004. Esta administración trató de mantener el seguimiento del trabajo implementado por la maestra Nieto, pero también se trabajaron nuevas líneas como el proyecto de los Niños Cantores de la Escuela Nacional de Música, creado en 1980, y el proyecto Coral Femenina, que en 1997 nació como un programa vocal que desarrollaba a los mejores coralistas a través del montaje de obras de mayor nivel musical e interpretativo.

Como parte del Plan de Desarrollo de esta gestión, se continuó con el Programa de Módulos, se formaron 16 módulos y en cada uno de ellos se dio un concierto didáctico y talleres por área para ayudar a los niños en la elección del instrumento. Se realizaron talleres musicales dirigidos a los padres de familia conformado por alumnos de distintas carreras, con la intención de sensibilizar y ayudar a los padres en la elección y el estudio instrumental con los alumnos, sin embargo, con el paso del tiempo estos dejaron de ser efectivos, se desconoce la causa.

En la gestión del Dr. Estrada, se propició que alumnos de la licenciatura de Educación Musical pudieran realizar sus prácticas pedagógicas, servicio social y exámenes de admisión de acuerdo con las necesidades del CIM; lo cual vinculó de manera más estrecha a esta carrera con este espacio, pero después de esta gestión ya no se presentó la oportunidad de vincular de esta manera a los estudiantes.

Igualmente se realizó la revisión y el rediseño del examen de Aptitudes Musicales Generales para los alumnos del CIM. Se dieron cursos de guitarra, historia de la música y creación musical, por otro lado, se actualizó la base de datos para elaborar los historiales académicos con más facilidad.

Se abrieron talleres de guitarra y música tradicional mexicana, así como coro de niños. También se dio pie a realizar un estudio de campo por parte de los alumnos de Etnomusicología para entrevistar a maestros, padres y alumnos del CIM, sin embargo, no se especifica el objetivo de este estudio y tampoco se describen los resultados obtenidos del mismo.

A continuación, se presenta un cuadro con los aspectos importantes de la gestión de Estrada en el CIM.

*Cuadro 6. Los aspectos importantes de la gestión de Estrada en el CIM*

<b>CIM Definición</b>	<b>Proyectos de trabajo</b>	<b>Vinculación con la Escuela de Música</b>	<b>Convenios con otros espacios</b>	<b>Planes de estudio</b>
Programa de extensión de la Escuela Nacional de Música de la UNAM	<p>Reforzó el grupo Niños Cantores de la ENM y la Coral Femenina.</p> <p>Plan de Desarrollo junto al plan de módulos.</p> <p>Rediseño del examen de Aptitudes Musicales Generales (AMG).</p>	<p>Servicio social, conciertos didácticos y prácticas pedagógicas de educación musical.</p> <p>Estudio de campo en Etnomusicología.</p>	Vinculación con los bachilleratos de la UNAM para orientación vocacional.	Cambio de asignaturas.
Matrícula registrada en este periodo: 635 alumnos				

2005 Mtro. Julio Viguera

Esta administración solo describe diversos asuntos de gestión, como el mejorar los lineamientos para el registro y la selección de aspirantes, la realización de la base de datos de asignaturas, horarios, cursos y cursos paralelos de extensión, el Mtro. Viguera desaparece el Programa de Módulos, aunque especifica la creación de ciertos talleres y se manifiesta el interés por reestructurar curricularmente al CIM, sin embargo, no hubo seguimiento de este proceso, pues la dirección se enfoca en reestructurar los planes de estudio de licenciatura y propedéutico, lo que deja fuera de esto al CIM, el siguiente cuadro, marca algunos de los aspectos de trabajo relacionados con este centro educativo.

*Cuadro 7. Los aspectos de trabajo relacionados con este centro educativo*

<b>CIM Definición</b>	<b>Proyectos de trabajo</b>	<b>Vinculación con la Escuela de Música</b>	<b>Convenios con otros espacios</b>	<b>Planes de estudio</b>
Programa de extensión de la Escuela Nacional de Música de la UNAM	Talleres de musicoterapia, piano especial y conciencia para violín.	Apoyo a la docencia y servicio social.		Se planteó la reestructuración curricular (no hay seguimiento).
Matrícula registrada en este periodo: 483 estudiantes				

2016: Mtro. José Viesca

El Mtro. Viesca dirigió la Escuela Nacional de Música durante dos periodos, 2008-2012 y 2012-2016, es en su gestión que esta institución se nombra como Facultad de Música. Su administración incentivó acciones para consolidar el espacio del Ciclo de Iniciación Musical, sobre todo después de que el Consejo Universitario en 2015 desarticula al CIM de los Centros de Extensión Académica, de manera que este nivel sólo forma parte del departamento de Educación Continua como un espacio de extensión educativa y cambia el nombre de Centro por el de Ciclo de Iniciación Musical.

De acuerdo con Viesca, se reconoce que el CIM tiene la función de:

Encauzar las aptitudes artísticas de niños y jóvenes, y contribuir en su formación musical; su reestructuración inició debido a la impostergable necesidad de diversificar y modernizar su oferta educativa. En este sentido, las directrices de trabajo se orientan hacia la conformación de dos ámbitos, uno enfocado hacia la formación de públicos y el segundo orientado a la formación elemental como una de las fases del músico profesional (Viesca, 2012, p.189).

Lo anterior da paso para realizar una serie de acciones a atender, entre las primeras fue hacer una proyección para que este espacio con más de 50 años de trayectoria pudiera tener planes de estudio de las distintas asignaturas que conforman el currículo escolar. Intenta hacer un trazado en la conformación de un programa que pudiera tener un diseño que proyectara las acciones hacia un CIM profesionalizante y socializante, sin embargo, no se detallan las diferencias entre estos y casi al final de su gestión logra gestionar el programa para secundarias, pero este no se concretó en su periodo de trabajo.

Las ideas de su administración posicionaron una propuesta educativa que tendría que marcar dos perfiles; por un lado, ofrecer una propuesta académica para formar músicos, mientras que en la otra se presenta como una alternativa para propiciar una serie de experiencias musicales desde la experiencia estética y que se dirigiera a la formación de públicos. Sin embargo, esta propuesta no fue lo suficientemente clara para consolidarse, por lo que cuando apenas se comenzaba a reconocer este modelo, se pusieron tareas que no pudieron fraguarse en su totalidad, así se propusieron los siguientes puntos, pero realmente solo un poco de esto se realizó al interior del CIM.

- Construcción de programas de estudio para las asignaturas del CIM.
- Adaptación y homologación de contenidos.
- Adaptación consensuada de modelos educativos y estrategias pedagógicas.
- Modificar procesos de evaluación.
- Capacitación permanente de los docentes.

El siguiente cuadro marca algunos aspectos de su trabajo con el CIM

*Cuadro 8. Aspectos de su trabajo con el CIM*

CIM Definición	Proyectos de trabajo	Vinculación con la Escuela de Música	Convenios con otros espacios	Planes de estudio

Oferta educativa de la ENM UNAM	Modelos profesionalizante y socializante.  Proyecto Piloto de Piano.  Capacitación Dalcroze y pedagogía para violín.	Servicio social.		Modelos educativos, construcción de asignaturas, homologación de contenidos, revalidación de asignaturas.
Matrícula registrada en su periodo. 504 estudiantes				

#### 2020 Mtra. Teresa Frenk Mora

La dirección de la Mtra. Teresa Frenk, no señala en específico cuáles son las tareas del CIM, aunque sí enuncia las acciones llevadas a cabo dentro de este espacio como: cursos remediales, la implementación del Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento, la adecuación al Reglamento en cuanto a normatividad de comportamiento y uso de instrumentos en la FaM, así como la gestión de aumentar el tiempo de clases de violín, y la temporada de conciertos, entre otras cosas.

Esta administración plantea al igual que otras gestiones la reestructuración del CIM como parte del Proyecto de Desarrollo Institucional 2016-2020, por lo que actualiza los servicios administrativos del CIM, organizando horarios de manera que los estudiantes tengan más tiempo de estudio en casa, (cuestión que no se logra, porque los alumnos tienen más saturación de tiempo). También se organizaron 3 niveles de solfeo donde los estudiantes puedan adecuarse en el nivel que les corresponde, (inicial, intermedio y avanzado) aunque falta especificar cuáles son las características de cada nivel formativo.

Es durante este periodo que se realiza un primer planteamiento de los programas de estudio del CIM en la parte 1.3 Elaboración de los programas de asignatura del CIM.

«La propuesta del Programa de Estudios para el Ciclo de Iniciación Musical (CIM) de la Facultad de Música, tiene como antecedente el proyecto «Iniciación Temprana al instrumento» realizado del 2017 al 2020 por la profesora Alma Eréndira Ochoa Colunga, cuyo objetivo fue sentar las bases de conocimiento del piano, violín y guitarra en estudiantes de 6 a 8 años del Ciclo de Iniciación Musical, para buscar maneras de acercamiento natural del niño con el instrumento, vinculando los aspectos básicos de la técnica instrumental y la musicalización activa.

Este proyecto tuvo como propósito la elaboración de los programas de asignatura de las materias de Iniciación Musical y Solfeo, así como la descripción de un perfil docente de estas asignaturas» (IV Informe 2016-2020, p.16).

El siguiente cuadro describe sus acciones hasta ahora.

*Cuadro 9. Acciones hasta ahora*

<b>CIM Definición</b>	<b>Proyectos de trabajo</b>	<b>Vinculación con la Escuela de Música</b>	<b>Convenios con otros espacios</b>	<b>Planes de estudio</b>
Oferta educativa de la FAM UNAM / Centro de extensión académica.	<p>Proyecto de iniciación temprana al instrumento.</p> <p>Adecuaciones al reglamento.</p> <p>Olimpiada de solfeo.</p> <p>Actualización de servicios administrativos.</p> <p>Ensamblés instrumentales.</p> <p>Planes de estudio de Iniciación Musical y Solfeo en primaria</p>	Servicio social pianistas acompañantes, catálogo de obras, talleres para padres, conciertos didácticos.	CEDART Diego Rivera.	<p>Reestructuración del modelo del CIM (profesionalizante y socializante).</p> <p>Cursos remediales para secundaria.</p> <p>3 niveles de solfeo. (Básico, Intermedio y Avanzado)</p>

La matrícula registrada en el periodo 2020-2021 es de 417 estudiantes en total, de los cuales 263 son de primaria y 174 de secundaria (Primer Informe 2020-2021).

Lo descrito anteriormente, permite ver algunas de las funciones que de manera histórica se han desarrollado en el CIM:

1. Su gestación como espacio de formación musical.
2. La iniciativa de atención de niños y adolescentes como plan institucional.
3. Su funcionalidad al ser un «semillero» a otros niveles más avanzados.
4. La generación de módulos para elegir instrumentos.
5. Como espacio que impulsa una formación profesionalizante y socializadora.
6. El CIM como lugar de referencia para la realización de prácticas profesionales, así como el servicio social.

Realizar la revisión de estos informes académicos permitió reconocer cómo es que el Ciclo de Iniciación Musical se ha ido estructurando como espacio educativo al interior de la Facultad de Música, al mismo tiempo permite advertir la intención de varias administraciones por focalizar la razón de ser de este espacio y delimitar de mejor manera sus objetivos a cumplir; sin embargo, así como su propia historia de inadvertencias, continuidades y discontinuidades, ha ocurrido algo similar con las intenciones de transformación de este espacio.

Hasta hace algunos años solo se habían podido realizar los planes de estudio de secundaria y existía un temario que se encuentra en la página del CIM para los niveles de primaria, y es en el año de 2019 que se ratifica el primer planteamiento de los planes de estudio de primaria, los cuales fueron hechos por la escritora de esta investigación.

Si bien es cierto que ya hay una primera estructura en la formación de los planes de estudio, aún falta una etapa más en donde puedan ser socializados y a partir de reuniones con los maestros del área ver la pertinencia de esta propuesta, pues hasta el momento no se han

podido evaluar o bien revisar de manera concreta tanto los planes de secundaria como los trabajos hechos en primaria.

Al parecer este Ciclo necesita tener mayor funcionalidad pues para algunos profesores (los que tienen mayor antigüedad) «este centro trabaja de acuerdo con las características que se van presentando cada año escolar», lo cierto, es que es fundamental plantear otra forma de interacción e integración del trabajo del CIM, sobre todo porque este espacio ha estado presente desde la fundación de la Facultad, la cual tiene poco más de 90 años y en este espacio de tiempo se han dado diversos cambios en los niveles de posgrado, licenciatura y propedéutico, no obstante, aún falta articular de manera más funcional al CIM.

Es necesario observar una necesaria integración de claustros para apuntalar y afianzar el trabajo colaborativo, pues hasta el momento, cada docente trabaja en solitario, de acuerdo a los recursos y saberes disponibles con los que cuenta, pero al no trabajar en conjunto se debilita la perspectiva de trabajo educativo, a esto se suma el empleo de la «libre cátedra» que si bien permite experimentar y apropiarse del conocimiento desde distintas perspectivas, por otro lado, puede minar el proceso de integración de los saberes, pues no se comparten las prácticas y por lo tanto no se reconocen las maneras o las formas de trabajo que los maestros integran en su quehacer.

La investigación realizada por Valenzuela (2001) sobre las áreas de solfeo a nivel propedéutico (el siguiente nivel del CIM) pone en evidencia la necesidad de entender de mejor manera la formación musical, en específico la vinculación de algunas asignaturas desde el punto de vista curricular y en relación con los estatutos universitarios, con la intención de comprender de mejor manera la naturaleza de la particular formación artística dentro de un ámbito universitario.

En el Cuarto Informe de Actividades 2015-2016 el Mtro. Francisco Viesca Treviño hizo mención al siguiente posicionamiento con respecto al Ciclo de Iniciación:

La reestructuración del CIM que continúa en proceso, tiene como objetivo consolidar un modelo educativo acorde a las necesidades formativas musicales de la sociedad actual y que esté vinculado en cuanto a seriación de materias, contenidos y objetivos con el nivel inmediato superior (ciclo

propedéutico), en donde las funciones que cumpla sean además de la detección de talentos (modalidad pre profesional), la formación integral para los niños y jóvenes (modalidad extensional). Las directrices se han orientado hacia la calidad, el compromiso social, la responsabilidad formativa y el respaldo pedagógico, para lo cual, se han realizado reuniones periódicas, en las cuales el ambiente que se ha mantenido ha sido el enfocarse en el diagnóstico para llegar a una propuesta metodológica, en donde la participación de la comunidad docente del CIM ha sido fundamental. (2016, p.55)

El proceso de reestructuración se mantuvo como uno de los objetivos necesarios a alcanzar en esa administración, sin embargo no se delimitó tanto la enseñanza dirigida a la formación de públicos y su diferencia con la formación elemental o socializante, lo cual es fundamental para propiciar la enseñanza, pues en el Marco Institucional de Docencia (Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario de la UNAM, 1988, p.6) se especifica que «los planes y programas de estudio, constituyen la norma básica sobre la que se sustenta el quehacer docente de la institución y constituyen la guía fundamental en el trabajo de maestros y alumnos». El problema surge cuando la entidad educativa no presenta los programas a los docentes ni prepara su puesta en marcha.

Lo anterior ha generado diversas problemáticas al interior del Ciclo, como la falta de reconocimiento de este espacio como un lugar necesario de formación, la poca vinculación del CIM con el nivel propedéutico, la problemática de la revisión de los temarios en primaria y los programas en secundaria, la falta de reconocimiento de la práctica docente, la descontextualización de saberes o la desarticulación de la teoría y la práctica, entre otros que se suman, por lo que es fundamental encontrar rutas de solución.

#### **4.4. Caracterización de la clase de Iniciación Musical**

El reglamento interno del CIM estipula que «El Ciclo de Iniciación Musical de la Facultad de Música, tiene entre sus objetivos encauzar las aptitudes artísticas tanto de niños como de jóvenes, enfocándose así a su formación musical» (CIM, 2017) de manera que proponen una

serie de asignaturas con las que intenta acercar al alumno hacia la comprensión del fenómeno sonoro a la vez que busca que este se apropie de los distintos elementos que conforman la música.

Para lograr este cometido, se ha integrado un mapa curricular que propone diversas materias las cuales estructuran este Ciclo y entre ellas se encuentra la asignatura de Iniciación Musical, la cual se imparte a partir del tercer hasta el sexto año de los estudios en el CIM, esta materia se imparte en dos horas por semana y por lo general las clases se realizan por las tardes o bien el sábado en la mañana o tarde.

A continuación, se presenta el Mapa Curricular que correspondió a la revisión del estudio de caso, semestre 2015-I.

*Cuadro 10. Mapa curricular del CIM*

<b>GRADO CIM</b>	<b>GRADO SEP</b>	<b>SOLFEO hora/ semana</b>	<b>CONJUNTOS CORALES hora/ semana</b>	<b>INSTRUMENTO minutos/ semana</b>
1°	1° primaria	Lírica infantil 2 horas / semana	Conjuntos Corales 2 horas / semana	No llevan Instrumento
2°. Grado	2°. Primaria	Lírica Infantil 2 horas / semana	Conjuntos Corales 2 horas / semana	No llevan instrumento
3°. grado	3°. Primaria	Iniciación Musical I 2 horas / semana	Conjuntos Corales 2 horas / semana	No llevan instrumento
4°. grado	4°. primaria	Iniciación Musical II 2 horas / semana	Conjuntos Corales 2 horas / semana	Si llevan instrumento 30 minutos / semana
5°. grado	5°. primaria	Iniciación Musical III 2 horas / semana	Conjuntos Corales 2 horas / semana	Si llevan instrumento 30 minutos / semana
6°. grado	6°. Primaria	Iniciación Musical IV	Conjuntos Corales	Si llevan instrumento

		2 horas / semana	2 horas / semana	30 minutos/ semana
7°. grado	1°. Secundaria	Solfeo I 2 horas / semana	Conjuntos Corales 2 horas / semana	Si llevan instrumento 60 minutos / semana
8°. grado	2°. Secundaria	Solfeo II 2 horas / semana	Conjuntos Corales 2 horas / semana	Si llevan instrumento 60 minutos / semana
9°. grado	3°. Secundaria	Solfeo III 2 horas / semana	Conjuntos Corales 2 horas / semana	Si llevan instrumento 60 minutos / semana

El CIM solamente presenta el mapa curricular de las asignaturas que debe cursar el alumno dependiendo del grado escolar en el que se encuentre, pero no tiene hasta el momento una descripción y planeación de cada asignatura, así quedó demostrado cuando se realizaron las observaciones para el estudio de caso, pues en este momento no se contaba ni siquiera con temarios de trabajo los cuales como hemos dicho se enuncian a finales de 2018.

La dificultad de no contar con un programa de trabajo específico en alguna asignatura implica no tener en claro lo que se va a enseñar, por lo tanto, se desconocen los saberes o habilidades que el alumno podría ser susceptible por desarrollar, por lo que se hace necesario que el profesor realice una programación, de acuerdo a los contenidos que considera necesarios de abordar de acuerdo con el grado y el nivel de formación.

Como se puede observar en el mapa curricular que se ha mostrado, es a partir del tercer año de formación que se propone que el alumno curse la asignatura de Iniciación Musical y hasta el cuarto año se le asigna un instrumento, por lo que en esta lógica, es cuando comienza el proceso de alfabetización, es decir la iniciación en la lectura y la escritura musical, así que son niños entre 8 y 9 años de edad, tiempo en el que se podría suponer que tienen cierta práctica instrumental, pero como se observa es hasta el cuarto año donde se asigna el trabajo instrumental, cuestión que para algunos instrumentos como el violín, la práctica ya está retrasada.

Es un hecho aceptado al interior del trabajo del CIM que los dos primeros años del trabajo en la materia Iniciación Musical, se enseñe a leer y escribir con lo cual se supone se

sientan las bases del trabajo musical en donde se debería fortalecer y apuntalar el desarrollo de este «hacer» musical. Lo cual choca de cierta manera con el objetivo de la asignatura pues la materia de Iniciación Musical en el CIM tiene la finalidad de sentar las bases del aprendizaje musical, por lo que su orientación es hacia la alfabetización musical, sin embargo, no podemos hablar de este proceso sin considerar el trabajo de audición, entonación, improvisación, creatividad y trabajo corporal que se ligan a aspectos de memoria, lectura y escritura.

La idea de la materia es familiarizarse con los procesos de escucha, entonación, lectura, y teoría musical, aspectos que le permitirán acceder a la ejecución instrumental. Estos elementos conforman la llamada alfabetización musical o bien musicalización activa, autores como Jacques Dalcroze (1998), Schinishi Suzuki (1978), Edgar Willems (2001), Zoltán Kodály (1976), son quienes proponen este trabajo, generando primero un entorno de aprendizaje, experimentarlo y después llegar a la construcción del lenguaje musical.

Las distintas corrientes de educación musical de inicios del siglo pasado mostraron una visión de abordaje musical, en donde se puede ligar la teoría con la práctica, Violeta Hemsy (2010) menciona que estos planteamientos obedecieron a cambios educativos, nutridos por posturas desde áreas como la psicología y la pedagogía las cuales comenzaron a dar alternativas al abordaje tradicional de la enseñanza musical, pues estas propuestas marcan una pauta alterna en esta formación, pues buscan posibilitar el desarrollo de los sentidos a partir de la percepción y donde el trabajo auditivo se posiciona de manera importante.

Sin embargo, una de las dificultades de este espacio es no definir de manera precisa la materia de Iniciación Musical, pues el hablar de iniciación musical se puede referir a una amplia gama de concepciones de acuerdo a lo que cada profesor considere que es, además de buscar abrir caminos en cuanto a la sensibilidad y exploración, pues al igual que en la educación básica, la educación musical especializada debe intentar que el sujeto conozca y experimente el fenómeno sonoro para reconocerlo y usarlo, de acuerdo al nivel en que la materia se propone.

No obstante, esto ocurre de manera variable en el CIM, ya que es cada maestro quien conforma un «hacer» distinto en la enseñanza de la música, lo que nuevamente abre debate y discusión sobre el trabajo de la práctica docente y su significatividad en el aprendizaje musical, reconocer las prácticas podría marcar una ruta hacia la reflexión y por lo tanto hacer un recorrido hacia la transformación de esta para una mejora educativa.

Pues hay que considerar diversos aspectos en la mejora de la calidad educativa como el entender qué es y qué constituye a la materia de Iniciación Musical, así como implementar un trabajo de diagnóstico inicial para marcar puntos de partida y no reiterar saberes, considerar los saberes previos, establecer vínculos con los profesores para conocer sus temas y formas de abordaje en la enseñanza musical, crear o dar a conocer los planes y programas de trabajo sobre la materia, establecer una relación más cercana con el trabajo instrumental, propiciar encuentros sistemáticos que permitan valorar la pertinencia de contenidos y formas de trabajo en el proceso de E-A de la materia, entre otras cosas.

De manera que lograr dar una enseñanza de calidad, requiere de un trabajo sistemático y disciplinar que implica también comprender de mejor manera la propia materia y posibilitar acercarse a caminos didácticos y propuestas de estrategias y trabajos desde el hacer del docente no repetidas como fórmulas sino como caminos exploratorios que busquen encontrar mejores y más favorables resultados de este ejercicio.

#### **4.5. Sujetos de estudio: dos grupos, dos profesoras, dos prácticas**

Como hemos mencionado, este trabajo se centró en revisar la práctica de dos maestras que imparten clase a dos grupos de cuarto año (equivalente al cuarto año de primaria) con niños de 9 a 10 años, donde cada grupo A y B trabaja en horarios distintos. El grupo A toma clases los martes en horario de 6 a 8 pm con un total de 14 niños, dos de los cuales son invidentes, es importante mencionar que en este grupo solo se pudo tener la oportunidad de observar una hora del trabajo de las clases, pues la maestra mencionó que esto haría que los niños no se sintieran invadidos.

El grupo B trabaja los sábados en horario de 8 a 9 am., con un total de 19 niños. Como es un día en fin de semana, la maestra lleva a sus hijas a esta clase, la más grande también es alumna de este grupo y la pequeña le acompaña en la sesión de trabajo.

Cada grupos tiene asignado un salón de clase que cuenta con buenas dimensiones, el espacio es amplio y ventilado, tiene buena iluminación y hay un piano vertical, además de tener sillas y mesas para trabajar, estas se distribuyen de acuerdo a las actividades que el maestro realice pues puede acomodar su salón permitiendo que los niños se desplacen por el espacio hacia distintos lugares o bien permanezcan en un lugar preciso.

El salón cuenta con un reproductor de música, bocinas y una pantalla en donde se pueden proyectar ejercicios o imágenes. Los grupos observados trabajan en espacios similares en dónde el único cambio es en función a la cantidad de sillas o mesas que se tienen en el salón. Además de que el grupo B cuenta con un piano eléctrico.

En relación con las profesoras, es posible decir que ambas son egresadas de la carrera de Educación Musical que ofrece la FaM, ambas pertenecen al plan de estudios de 1995 que marcaba solo la entrada a la carrera en el nivel licenciatura con una duración de carrera de cinco años, si bien al parecer las dos parecen cursaron estos estudios se hace necesario reconocer los elementos que son característicos de su propio proceso formativo, por lo que se señalan las particularidades de cada profesora:

**Profesora 1.** Esta profesora atiende a su grupo los martes. Egresó y se tituló de la licenciatura en Educación Musical, a la par, realizó una especialidad en Administración Educativa por la Universidad Salesiana; asimismo, realizó algunos estudios de Jazz y Dirección Coral en España. Es miembro de la planilla de profesores del CIM desde 2005, lo que le da una experiencia de 10 años en este nivel en el que es docente de varios grupos: Conjuntos Corales, Iniciación Musical y Solfeo I, II y III (este tiempo fue registrado en el momento de hacer las observaciones).

**Profesora 2.** Esta profesora atiende a su grupo los sábados. Egresó y se tituló de la licenciatura de Educación Musical. Al momento de realizar las observaciones, hacía una certificación en Rítmica Dalcroze por el Conservatorio de Morelia; además, ha realizado diversos cursos y talleres en enseñanza musical en distintas instituciones en México. Cuenta

con una experiencia de 12 años en la Facultad, donde imparte las asignaturas de Conjuntos Corales e Iniciación Musical.

Ambas se integran a la planta docente del CIM a partir de las prácticas pedagógicas y el servicio social que exige la carrera de Educación musical, por lo que conocen el sistema que opera en este Centro de Extensión Universitaria, concretamente, como ellas lo señalan en una entrevista previa, su labor se centra «en la tarea de enseñar a leer y escribir música a niños» aunque también existen algunos otros puntos que toman en consideración al trabajar la asignatura, como el abordar el trabajo rítmico, además que para la maestra 2 es importante hacer que el oído de los niños se desarrolle de mejor manera, por lo que propone solo en el discurso hacer diversas acciones para lograr esto.

Si bien es cierto que ambas imparten el mismo nivel, los contenidos que imparten no son los mismos, ni hacen el mismo énfasis en el trabajo; en el acercamiento previo a las observaciones, se les solicitó conocer sus plan de trabajo, frente a lo cual, ambas maestras siempre mencionaron que ellas tenían su propio plan de estudios, pero ninguna de las dos lo presentó, así que no fue posible conocer lo que en ambos grupos se propuso pues, no se pudo tener acceso al documento que marcara una ruta de trabajo, por lo que en la observación de las sesiones se tuvo la sensación de ir «sobre la marcha», pues las maestras parecían decidir al inicio de la sesión qué trabajar y cómo hacerlo.

Los grupos también eran muy diferentes entre sí, pues variaba el nivel de participación y disposición al trabajo; en cuanto a los niños, se les observaba activos y hasta cierto punto inquietos, no obstante, por el número de alumnos eran grupos posibles de controlarse y poder trabajar de manera adecuada con ellos, pues las niñas invidentes del grupo A tenían monitores para ayudarles (padres u otras personas) y en el grupo B aunque las hijas de la maestra estaban involucradas en la clase, el trato era el mismo para todos.

#### **4.6. La articulación de las clases: la organización del CIM**

El CIM ocupa un espacio físico dentro de la Facultad de Música, de manera que los alumnos de este nivel (niños y adolescentes entre 6 a 15 años), conviven con la comunidad de propedéutico, licenciatura y posgrado, de ahí que se procure que la atención a esta población

estudiantil se de en las aulas de la planta baja de los dos edificios principales por las tardes, sobre todo en las clases grupales, pues las clases de instrumento varían de acuerdo a sus propias especificaciones, por la naturaleza del nivel, los niños asisten en un horario a partir de las 16:00 pm hasta las 21:00 (solo con los alumnos de secundaria) o bien hay horarios sabatinos de las 8:00 a las 14:00 horas.

El grupo de la maestra 1 tenía clases los martes de 18:00 a 20:00 horas, en este grupo la maestra solo permitió realizar la observación de las 18:00 a las 19:00 horas, pues después de esta hora los chicos tomaban un receso de 15 min y regresaban para cerrar clase, se señaló este lapso de tiempo ya que según la maestra mi presencia podía distraer al grupo y necesitaba trabajar de manera más concentrada con sus alumnos; por esa razón, solo permitió que yo pudiera acceder al grupo durante una hora.

Algo notorio de este horario es que los chicos ya estaban agotados del día, pues hay que considerar que al asistir a la escuela general en el turno matutino les genera una rutina de iniciar su día entre las 6:00 o 7:00 am (o quizá antes) asistir a la escuela, hacer tareas, y después atender esta clase de música, por lo que presentaban ya un cansancio considerable.

Al respecto de la maestra 2, su clase era los sábados de 8:00 am a 10:00 am, espacio en el cual los niños estaban más despiertos y descansados, por lo que, generalmente, tenían más energía y se mostraban mucho más activos en la sesión. Cabe mencionar que en este grupo asistían las dos hijas de la profesora, una de ellas era su alumna, la segunda era más pequeña por lo cual permanecía dentro del salón, y al ser la clase tan temprano mientras la maestra trabajaba, su niña pequeña podía desayunar o hacer alguna otra cosa.

Por lo que por las características de horario y las cualidades de los propios niños ambos grupos eran distintos con relación al ritmo de trabajo o las dinámicas de clase, aunque había cosas en las que coincidían, como el preguntar de manera constante si su trabajo estaba realizado de manera correcta, el apoyarse entre ellos para lograr hacer las tareas que la maestra indicara o bien la búsqueda de los amigos tanto para relajar el trabajo al platicar como el buscar apoyo para resolver los ejercicios.

Si bien el CIM se enfoca a encauzar las aptitudes artísticas, intenta que el alumno se familiarice con las características del sonido y pueda acceder a espacios en donde tenga la oportunidad de afinar la escucha por lo que, es a partir del tercer o cuarto año, que el proceso de alfabetización requiere estar más estructurado en estos niveles, donde necesita darse la adquisición de las bases del trabajo musical, para que, a partir de este trabajo sea posible ligar el trabajo con la enseñanza del instrumento.

Una problemática que sigue enfrentando el Centro (a pesar de tener más de 40 años de creación) es no contar con programas específicos en ninguna materia para los grados de primero a sexto, pues un programa no solo consiste en hacer un listado de contenidos, sino en contar realmente con guías que especifiquen qué es lo que debe trabajarse en cada grado, qué perfiles debería cubrir el maestro, cómo puede evaluar su enseñanza, entre otras especificaciones, por lo que es posible decir que hasta este momento los programas no están propiamente fundamentados en algún escrito.

Las maestras observadas nunca mostraron ninguna de sus programaciones o planeaciones realizadas; por el contrario, al solicitarles ver dichos materiales sus respuestas fueron vagas: «si te lo iba a traer, pero se me olvidó», «hoy no lo traje», «te lo mando por correo» etc., por consiguiente, se asume que en realidad no contaban con estos materiales y que realizaban sus tareas sobre la marcha de la cotidianidad.

Con respecto a la enseñanza, ambas clases coinciden en realizar algunas acciones en común, lo que da una dinámica de trabajo algo similar, pues ambas maestras usaron ciertas rutinas para iniciar la sesión; se comenzaba pasando lista o bien «esperando que el grupo ya estuviera listo para trabajar (a que llegaran todos, que se acomoden en el salón, que se concentren para comenzar, que dejen de hablar, que ordenen sus materiales de clase etc.) Otro aspecto es que los tópicos iniciales dictaban el trabajo de la mayor parte de la sesión, aunque por otro lado ambas clases también presentaron cosas distintas, ciertas actividades para complementar la clase, por ejemplo: ejercicios de atención o de escucha.

Por lo general las clases se ordenaban de la siguiente manera:

*Cuadro 11. Orden de las clases*

Momento de la clase	En qué consiste
1. Inicio de la actividad	<p>A lo largo de estas observaciones nunca se tuvo conocimiento de alguna planeación dada por las maestras en la que se haya especificado el orden y secuencia de clases, por lo que siempre se desconocieron tanto los contenidos, como los materiales a trabajar. De manera general, las maestras especifican su secuencia de trabajo, a partir de la primera actividad (audición, ritmo, lectura, entre otros). El cambio de dinámica está condicionado por la atención que pone el grupo: en caso de que la respuesta de los alumnos sea negativa, se cambia de actividad, pero si esta funciona la continúan, aunque también puede que la intercambien por otra sin aviso previo o indicación de trabajo. Los temas son recurrentes, pues son ejercicios rítmicos como marcar pulso, a veces cantar alguna canción, o hacer dictados rítmicos o rítmico-melódicos.</p>
2. El transcurso de la clase	<p>La dificultad de observar y analizar el desarrollo de la clase estriba en que continuamente se debe inferir el sentido de la clase, debido a que no se cuenta con una planeación específica. Si bien, en algunos momentos es posible suponer el objetivo de la clase, es necesario un punto de partida; de igual forma, entre sesiones tampoco existe un hilo conductor. La enseñanza se centra más en la ejecución de acciones, en la repetición y la memoria, para que el alumno logre mecanizar el contenido y pueda responder de manera «correcta» al profesor, lo que deja ver un comportamiento pasivo y automático, es decir, se cae en la automatización de saberes y el condicionamiento de las formas de aprendizaje.</p> <p>Si bien las maestras buscan trabajar aspectos como la memoria auditiva, el reconocimiento de ritmos o sonidos, lectura de notas, etc., resulta complicado saber cuál es el objetivo de la sesión, pues el sumar actividades que no se relacionan entre sí ocasiona que el hilo conductor del trabajo se pierda, convirtiéndose en un «hacer por hacer» (artefactos), donde la finalidad de la preparación se diluye y la realización del ejercicio no se concreta.</p> <p>En esta circunstancia es posible que el alumno no logre captar en su totalidad el sentido del trabajo, pues la experiencia no resulta ser lo suficientemente clara, así que repite la actividad varias veces de manera mecánica, generando automatismos, pues al trabajar durante un tiempo prolongado de forma repetitiva la misma actividad se llega a romper incluso la espontaneidad y por ende su propio sentido.</p>

<p>3. El cierre de la clase o bien la evaluación</p>	<p>Este elemento no fue claro de observar, puesto que en varias ocasiones las profesoras se mantenían en una sola actividad y no marcaban el cierre, dejaban tareas de manera rápida, les decían a los chicos que podían irse y atendían a los alumnos cómo se fueran acercando a ellas. Los exámenes tenían problemas con los tiempos pues se extendían del horario y la evaluación terminaba de forma abrupta o apresurada.</p>
--	---

«Solo existe una meta en la educación musical y es hacer que el niño ame la música...  
cuanto más la comprenda, más cerca estará de ella y más la amará».

Violeta Hemsy

## **CAPÍTULO 5**

### **HACIA UNA REVISIÓN ANALÍTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA INICIACIÓN MUSICAL**

#### **5.1. Construcción de los ejes de análisis**

Este capítulo se enfoca a la construcción de categorías de análisis derivadas del estudio de caso sobre la práctica docente al interior del Centro de Iniciación Musical (CIM) de la Facultad de Música; su construcción se dio con base en la triangulación de diversos datos que fueron registrados para este trabajo: Primeramente el trabajo del marco teórico sobre la praxis y la comprensión de la iniciación musical, en segundo lugar las anotaciones y el diario de campo de las observaciones de las sesiones de trabajo de dos profesoras que dieron clases a dos grupos de cuarto año durante el semestre 2015-I, y en tercer lugar las entrevistas realizadas a las profesoras.

Los datos recabados de las sesiones de clase como los audios de las entrevistas se ordenaron en el programa Nvivo,<sup>21</sup> desde el cual fue posible analizar las acciones ocurridas durante las clases así como la información de las entrevistas, desde esta perspectiva fue posible relacionar la práctica de ambas maestras, al mismo tiempo se abrió la posibilidad de reconocer el panorama de la asignatura de Iniciación Musical al interior del CIM, con lo cual fue posible construir dos puntos de preámbulo a las categorizaciones:

1. Denotar el marco de la Iniciación Musical en la FaM como un espacio recurrente en las escuelas de formación profesional.
2. Las teorías implícitas alrededor de la Iniciación Musical.

Lo anterior apuntaló aún más la pertinencia del estudio de caso en este trabajo de investigación puesto que:

---

<sup>21</sup> NVivo es un software que se dirige a la investigación con métodos cualitativos y mixtos. Está diseñado para ayudar a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos.

La investigación cualitativa permite acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural, con la intención de considerar de manera importante el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio; en este sentido, los estudios de caso que dan cuenta de una historia y su complejidad son a menudo un contexto importante para entender lo que se estudia. (Gibbs, 2012, p.13)

La revisión de este estudio de caso, generó seis categorías de análisis sobre la praxis al interior del CIM, las cuales se organizaron de la siguiente manera:

- a) Correlación en la práctica docente y educativa: los asuntos del antes, durante y después.
- b) Conexión de contenidos: ¿dónde queda la música?
- c) Relaciones con los alumnos: ¿cómo aprendemos?
- d) «Improvisación»: ¿resoluciones inmediatas?
- e) El asunto de la evaluación y la práctica docente.
- f) El lugar de las teorías implícitas en la Iniciación Musical.

El desarrollo de estas categorías permitió la reflexión sobre dos puntos conclusivos alrededor del estudio de caso:

1. Reflexión sobre las prácticas en la educación musical.
2. Necesidad de replantear las prácticas docentes y su función en la Iniciación Musical.

Dentro de la conformación de este marco se sigue haciendo énfasis en que el trabajo educativo musical infantil es una tarea compleja y para nada es simple o sencilla, como menciona Martínez 2005 (citado en Ponsoda, 2005), generar aprendizajes musicales en los niveles iniciales es una función que encierra una gran responsabilidad; pues la intención de «dar una buena clase» no resulta ser suficiente, sino que se requiere un mayor compromiso por parte del maestro.

El profesor necesita, en primer lugar, de conocimientos, de información, que le proporcionen las herramientas metodológicas indispensables para

enfrentar, en mi opinión, el nivel más difícil, el inicial, el máspreciado, que adentra o aleja al niño de la música, de acuerdo a lo que seamos capaces o no de hacer. (Ponsoda, 2005, p.22)

De manera que la perspectiva del hacer del maestro y las intencionalidades de la institución son dos líneas importantes para el proceso de la iniciación musical infantil.

#### 5.1.1. La Iniciación Musical en la FaM

Hemos mencionado en otros apartados (véase el capítulo tres) la importancia de la Iniciación Musical infantil, la intención aquí no es definirla, sino ver qué cariz toma cuando nos referimos a ella como una materia o asignatura dentro de un programa curricular, para ello es importante establecer su marco normativo dentro de las escuelas y entender su propio hacer, de manera que es necesario considerar lo que Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señala al respecto del acceso a la cultura:

Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación cultural. (en Dorantes, 2013, p.846-847)

Por consiguiente, se entiende que esta es la razón por la cual diversos espacios educativos (básicos, media superior o superior, tanto formales como informales) proponen al trabajo artístico como un medio de difusión y desarrollo de la cultura, lo que conlleva a que las formaciones especializadas o bien aquellas dirigidas hacia la profesionalización sean distintas a otras formaciones, pues mientras alguien que requiere ser médico, doctor, ingeniero o psicólogo no debe hacer cursos extraordinarios para iniciar su carrera, en el aspecto de las artes y sobre todo en la música es indispensable contar con una formación temprana, lo cual involucra el trabajo con niños.

De manera que el desarrollo profesional desde una edad temprana necesita de una estructura organizativa que generalmente se da dentro de los conservatorio o universidades, que son lugares en donde generalmente se integran departamentos o áreas de música que atienden la formación inicial, por lo general en estos espacios se establece un currículo que incluye asignaturas de alfabetización y desarrollo musical, por eso es común encontrar materias como solfeo, iniciación musical, coro o instrumento entre otras.

Por ejemplo, el Conservatorio Nacional de Música tiene un Sector Infantil, la Escuela Ollin Yoliztli, quien conforma a la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, como espacio de atención infantil, la Escuela Superior de Música tiene un Nivel denominado Básico que atiende a niños y la Facultad de Música de la UNAM integra al Ciclo de Iniciación Musical como parte de su propuesta organizativa, lo cual demuestra que las escuelas de formación superior más importantes de la Ciudad de México integran una educación musical temprana, lo cual es un aspecto que se replica en otras instituciones de formación superior en diferentes estados de la República.

La integración de estos espacios de Iniciación Musical dentro de la educación superior tiene una doble funcionalidad:

1. En primera instancia la creación de espacios, departamentos o áreas estructuradas bajo la idea de contribuir a la formación integral del niño a la par que busca proporcionar bases sólidas para la educación artística, lo que genera los niveles elementales correspondientes a realizar para cursar paralelamente a los estudios generales.
2. En segundo lugar, la necesaria conformación de un currículo que establece un trabajo de sensibilización; por lo que estas áreas, departamentos o sectores infantiles organizan sus asignaturas, las cuales se plantean como una extensión educativa, de esa manera tienen una cobertura institucional.

Por consiguiente son las propias universidades o conservatorios quienes deciden sobre la funcionalidad de los espacios de formación inicial, al integrar los programas a estos niveles, se proponen las clases, cursos, materiales o talleres que intentan proyectar la formación musical de los niños y dentro de esto descubrir los jóvenes talento, convocando a

estos estudios año con año, lo cual permite que se establezca una particular práctica docente y por lo tanto también una cultura educativa musical.

Si observamos la asignatura de Iniciación Musical, es factible que se reconozca que es un espacio que debe o debería ser agradable por la construcción de ambientes sonoros, que es un lugar donde los niños acuden porque les gusta y en este sentido parecen ser más *libres* para aprender, reconocer o incorporar la música, lo que hace de este un escenario único en el trabajo con los niños.

Violeta Hemsy menciona que es fundamental que el niño se relacione y conviva con *hablantes sonoros* quienes son personas que hablan o entienden la música, puesto que «Los padres, otros familiares y más tarde, los maestros serán los encargados de introyectar la música y colocarla en el foco mismo de la percepción infantil» (Hemsy, 2002, p.47). De ahí el papel significativo que tienen los maestros en este proceso, pues la Iniciación Musical requiere la guía de *un experto* o un *hablante sonoro* que vaya guiando y mediando el proceso de adquisición y desarrollo hacia una musicalización activa.

Otra idea que se une a lo mencionado anteriormente son los objetivos de la educación artística que busca expandir las competencias en la música pues «se trata de lograr que el alumno resulte naturalmente atraído por el hecho musical y se involucre de manera personal en él, como punto de partida ineludible para el establecimiento de la comunicación sonora» (Hemsy, 2002, p.47).

Con estas ideas presentes, podemos entender el panorama que las maestras nos plantean desde sus entrevistas, sus acciones y decisiones en el aula, así ha sido posible acercarnos a conocer la llamada «caja negra» a la cual Bruner hace referencia sobre la praxis educativa, dando a conocer los distintos sesgos en el trabajo educativo musical infantil, denotando los aspectos, elementos, acciones, decisiones y respuestas que se involucran y se mueven en la asignatura.

## **5.2. Las teorías implícitas alrededor de la Iniciación Musical**

Reconocer los supuestos o más bien las teorías implícitas sobre algún fenómeno, es conocer lo que los maestros piensan y creen de su quehacer educativo, no sólo el impacto de su trabajo

en los alumnos, sino como ellos valoran sus acciones y cuáles son los procesos, acciones o estrategias que consideran fundamentales, como hemos mencionado anteriormente, dichas teorías se refieren a las creencias y posturas que tiene el docente con respecto a la enseñanza y por supuesto también sobre el aprendizaje musical.

Distinguir estas ideas con respecto de la práctica educativa musical es fundamental para comprender la convergencia de la labor docente, pero tener acceso a esta información no es tan simple, pues requiere de un trabajo respetuoso, tolerante y reflexivo en conjunto; hasta ahora, el CIM no cuenta con algún registro o actividad previa donde se analice la experiencia educativa de la enseñanza musical, por lo que es posible que esta investigación sea un trabajo pionero en este ámbito.

De acuerdo con Pozo *et. al.*, (2006), las teorías implícitas son acciones educativas que recién comienzan a indagarse, por lo que este autor señala que es necesario «dirigir el foco hacia una dimensión de la práctica educativa que no siempre se ha tenido en cuenta: la forma en que la perciben o viven los agentes educativos» (p.14); de manera que no solo se observa lo que *hacen* los maestros al interior del aula, sino que, es necesario tomar en consideración lo que los profesores piensan y sienten sobre la educación, pues de estas ideas se deriva su actuar en la educación.

Aunque no siempre se hace lo que se piensa, por contradictorio que parezca este aspecto Pozo (2006) señala que los docentes vivimos disociados entre lo que hacemos y lo que creemos; así como, entre lo que sabemos y lo que sentimos y entre nuestras ideas y nuestras acciones; desde esta óptica, este autor menciona que generalmente no hacemos lo que decimos, por lo que hay un abismo entre este pensar (o sentir) y el llevar a cabo algo o bien actuar, lo que de alguna manera explica por qué los maestros hacemos cosas que no pensábamos realizar en las clases.

Razón por la cual resulta importante reflexionar sobre las acciones que hace el profesorado en la enseñanza, pues muchas de estas decisiones y el hacer ocurren de manera involuntaria e inconsciente y sin pensar, es decir, se hacen *automatismos* en la educación, estos son acciones repetitivas, rutinarias o condicionadas que de alguna manera tienden a ser una constante en el hacer docente, Perrenoud (2011) hace mención de los *automatismos*

*educativos*, como aquellas acciones que muchas veces se realizan de manera inconsciente (rutinas o hábitos) y que son característicos de la enseñanza.

Por supuesto, esta manera de actuar tiene sus repercusiones en la formación, en el caso de la Iniciación Musical, es común la enseñanza y reiteración de ciertas fórmulas, usar el mismo repertorio una y otra vez, emplear los mismos materiales o bien escuchar las mismas obras, todas estas acciones que obedecen a lo que él profesor considera que así se debe enseñar la música, de manera que establece ciertas rutinas o rituales al enseñar pues ha aprendido a enseñar cómo él aprendió, posicionando así a la enseñanza en una «herencia cultural transmitida sin testamento» (Arent, citada en Pozo *et. al.*, 2006, p.3).

De manera que se parte de las experiencias que el profesor transita, pues ocurren de manera involuntaria, automática e intuitiva; es decir, el maestro forma sus teorías implícitas, pues estas son representaciones que se producen espontáneamente, se dan en un aquí y en un ahora a partir de la experiencia, Zabala (2010), Coll (2008) y Pozo *et. al.* (2006) mencionan que de las formas o manera en cómo nos relacionamos con la educación, se conforma lo que creemos, pensamos e imaginamos del quehacer docente.

Por lo que intentar transformar la práctica que el docente ha asimilado desde su formación y a lo largo de su práctica docente, requiere de un arduo trabajo de reflexión, desde la perspectiva de Pozo *et. al.* (2006) es posible que el maestro cambie si sus teorías implícitas son trastocadas.

La enseñanza musical es un área rodeada de diferentes creencias sobre qué enseñar, cómo hacerlo y a quién se debe enseñar, por lo que las observaciones y entrevistas hechas alrededor de este estudio de caso, abrieron la posibilidad de aproximarnos a reconocer estas teorías de las profesoras observadas, quienes conciben el aprendizaje a partir de sus propios referentes, no sólo como parte de un gremio (ya que ambas son educadoras musicales) sino, alrededor de las experiencias que ellas han tenido con respecto a la asignatura que imparten.

Para este análisis se seleccionaron algunos fragmentos de las entrevistas realizadas, las respuestas de ambas maestras se analizaron a la luz de las teorías que hemos abordado en este trabajo de investigación, por lo que veremos el siguiente fragmento de la respuesta a la

pregunta, ¿Qué implicación tiene la materia de Iniciación Musical en el desarrollo del alumno?

*Cuadro 12. Profesora 1 sobre las implicaciones de la materia de Iniciación Musical*

**Profesora 1**

Bueno, involucrarlos al mundo de la música, y sobre todo en el aspecto en que trabaja la escuela, que no es en un sentido tan popular sino más académico, y pues hablando a que es como se trabaja aquí ¿no? Este... en la cuestión de la sensibilización es de que ellos... eh... percibiendo no solamente pues la música, así como la van escuchando en el camino en la calle o así ¿no?... Sino que vamos a ir mucho más allá ¿no?, vamos discriminando este... pues algo de armonía, o sea que hay mucho más allá que lo que pueden escuchar simplemente.

Esta respuesta llama la atención sobre lo que la maestra denomina el «sentido popular» como una forma artística menos importante, no se sabe bien si se refiere a la educación artística que se da en la escuela básica o alguna otra; pero, sí marca una distinción entre lo popular y lo académico; señalando un «más allá» para el trabajo musical, que lo hace distinto y que suponemos se refiere a la especialización del trabajo musical.

Lo anterior nos permite observar que las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza son una herencia cultural, pues estas ideas forman nuestras creencias, dan sentido a la realidad, constituyen la base de nuestra vida, con estas nos movemos, vivimos, creemos y somos quienes somos, además que definen porque hacemos lo que hacemos. (Pozo *et. al.*, 2006)

Es importante señalar que en la educación todos tenemos nuestros dogmas y nuestras profundas teorías sobre lo que es aprender y enseñar; de manera que estas ideas que introyectamos de una forma consciente e inconsciente (currículo oculto) van dirigiendo nuestras acciones. «Lo cierto es que todos somos herederos, o de hecho producto, de unas formas culturales de entender el aprendizaje profundamente arraigadas en nuestra mentalidad, ya que responden a una tradición» (Pozo *et. al.*, 2006 p.43).

Observemos ahora la respuesta de la Profesora 2 a la misma pregunta:

### Cuadro 13. Profesora 2 sobre las implicaciones de la materia de Iniciación Musical

#### Profesora 2

Primera pregunta ¿yo me explico? ... **(asiento con la cabeza)** Bueno, mira, yo creo que mucho de lo que yo decido enseñar es en base a lo que los niños ya pueden hacer ¿no? Como punto básico yo me digo «bueno... la sensación de pulsación, de pulso, es vital para mí», entonces lo primero que hago es una revisión de esa sensación desde que los tomé por primera vez y los veo por primera vez, hago como esa revisión de cómo están. **[se refiere a un diagnóstico inicial]** Después pues voy aumentando en dificultad de las figuras rítmicas, este pues iniciando por las corcheas, la negra, bueno primero la negra las corcheas y así poco a poco ir avanzando en dificultad. Eh... ¿Qué otra cosa tomé en consideración? Mira, yo creo que algo (que) me presiona un poco es saber que hay alguien más como el maestro de Instrumento que necesita que se la apoye en algo. ¿Qué es ese algo?... ¡No lo sé! Y lo imagino nada más, por ejemplo... pues es por lo que yo quisiera que vinieran mis alumnos y yo diera Instrumento es lo que yo enseño ¿no? ... Entonces este sí yo, yo pienso que a este nivel... eh... lo que hago yo es les pido a los niños que me traigan lo que están tocando en este momento ¿no? **(se refiere a lo que tocan en su instrumento)** Entonces me traen ellos una copia de lo que están tocando... entonces así... digo en base a eso yo digo «ah están tocando tal y tal. Ah pues necesitamos reforzar esto, reforzar aquello» ... Entonces, pero como ¡es muy variado de repente!, pues tengo maestros que sí están viendo cosas muy difíciles, o los chelistas y otros maestros de instrumentos más pesados que enseñan cosas mucho más lentas, con puras redondas, blancas... no sé, negras, entonces como que nos vamos a una media... entonces empiezo yo a trabajar con el grupo, para ver qué va logrando, entonces... en base a eso voy, como que incorporando nuevos conocimientos. Así es como decido lo que voy a enseñar.

Con relación a esta respuesta es claro observar que la maestra parte de lo que ella considera importante: los contenidos que debe abordar en la enseñanza, más que señalar las implicaciones de la materia o mencionar cómo es que la entiende, se enfoca en lo que hace en sus clases. Al respecto, Luis Villoro (1982) plantea que, los conceptos epistemológicos fundamentales: creencia, certeza, saber y conocimiento, tienen un nivel de interacción distinto en el pensamiento, de manera que creer se relaciona con lo que se piensa, pues la certeza es reconocer lo que otras personas pueden compartir y finalmente saber o conocer, que es donde el sujeto se involucra de manera profunda al investigar, buscar, indagar, probar y adaptar.

Recordemos que las teorías implícitas parten de la experiencia personal, mismas que carecen de control regulatorio por lo que tienen que ver con acciones que se dan de manera automática, por tanto, si estas experiencias han llevado a la profesora 2 a tener un *listado de contenidos* como referentes de lo que es la materia, posiblemente esta sea la razón de que tenga la necesidad de marcar lo que se debe hacer en lugar de mencionar que implica esto.

Otro aspecto que llama la atención es el hecho de que ella considere que la materia de Iniciación está supeditada a lo que dicta el trabajo instrumental, pues esto implica que el proceso de alfabetización se considere como algo que «acompaña» al trabajo instrumental, como algo extra pero no como algo que lo constituye y le da forma, lo cual repercute en la mentalidad curricular del profesor, pues el proceso de formación que él articula se va demeritando.

Si bien la profesora 2 refiere que su materia tiene que estar alineada a lo que el maestro de instrumento «requiere», igual comenta que no ha tenido un diálogo directo, de modo que, no sabe con certeza qué contenidos se abordan en el instrumento, por tanto, ella conforma su formación bajo algunos supuestos, lo que parece hacer constantes modificaciones sobre la marcha, atendiendo «lo que el alumno necesita», aunque no se sepa realmente qué es esto.

Lo dicho anteriormente, parece generar algunos predicamentos en la práctica pues por un lado se plantea el dilema de qué trabajar y el cómo hacerlo, por otra parte, se señala la valoración de la asignatura como un punto clave hacia el trabajo instrumental, donde se menciona la necesidad de entablar el diálogo con otros maestros. Si esto último ocurriera posiblemente podría girar y orientar el trabajo formativo, posibilitando el dejar de trabajar con imaginarios, supuestos y en solitario, para conformar un trabajo entre pares con realidades educativas y con certezas sobre la dirección de la enseñanza.

Un aspecto más que señala la profesora 2 con respecto a esta pregunta es lo siguiente:

Me gustaría muchísimo que pudiéramos hacer como esas pláticas en donde aterricemos qué sí se puede hacer, qué tenemos que hacer, y a dónde queremos llegar como equipo ¿no?... Porque creo que esas partes del trabajo son como muy faltantes ¿no? Dentro del Centro de Iniciación... así es, por ejemplo, ahorita en determinar hasta qué grado hay que llegar, hasta qué punto es un trabajo que cada profesor decide, entonces, como tú dices, «yo lo decido en base a lo de instrumento», pero también es como un imaginario... Entonces es como una carencia.

*Cuadro 14. Aspecto que señala la profesora 2*

La maestra señala la necesidad de trabajar en equipo, puesto que no hay una interacción y un diálogo con otros colegas, limitando así, el trabajo con los pares; lo que conlleva a fragmentar la interactividad y el trabajo colaborativo.

Para Carretero (1993) el aprendizaje y la enseñanza no debe ser considerado como actividad individual o aislada, puesto que es un hacer social y es en esa medida, en el reconocimiento con los otros donde el maestro puede ir tomando mayor conciencia de su propio hacer e ir articulando poco a poco su papel mediador al interior de las clases.

Hay una riqueza en el trabajo colaborativo debido a la participación y el involucramiento de los maestros en cuanto a la organización y distribución de contenidos, permiten esclarecer y acordar metas u objetivos, al igual que tener acuerdos en la implementación de estrategias que faciliten la construcción de conocimientos, «desde este punto de vista, (se espera que el maestro) dialogue y ponga en relación las ideas y propuestas de las reformas con su contexto pedagógico y práctica docente» (Escudero, 1999, p.284).

Al respecto Díaz Barriga y Hernández, (2002) resaltan «la revalorización del papel docente, no solo en sus funciones de transmisor de conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo» (p.28).

Lo anterior nos marca la necesidad del diálogo del maestro con otros docentes para establecer de mejor manera la enseñanza y propiciar aprendizajes más significativos, pues en el diálogo con los otros aclara las metas a formar, al igual que puede establecer diversas experiencias educativas que puedan ligar saberes que en la enseñanza musical se cruzan, por ejemplo: el trabajo rítmico en la clase de iniciación al reconocer y entender el sentido de las figuras rítmicas y al emplear estas en el instrumento.

Al respecto de la pregunta ¿qué considera que se debe trabajar en la materia de Iniciación Musical?, profesora 2 responde:

Debe de trabajar, especialmente, la sensación rítmica. Debe trabajar... Eh... ¡Ay, a ver!... ¿Qué debe de trabajar?... ¡Qué pregunta!... Que ya me fui por... ¡A ver! ¿Qué debe de trabajar?... Fíjate, esa debería ser mi primera pregunta de elegir contenidos... ¿Qué debe trabajar un niño en nuestra escuela que es instrumentista a nuestro nivel? (**Se muestra pensativa**) Debe trabajar lo que le ayude a leer una partitura. Debe trabajar lo que resuelva ver una hoja y poder interpretarla en su instrumento, lo que las herramientas que le permitan... hmm, resolver sus cuestiones en su instrumento, eso es lo que debe trabajar.

*Cuadro 15. Profesora 2 sobre el trabajo en la asignatura de Iniciación Musical*

Al parecer este enfoque sigue teniendo una perspectiva del maestro artesanal, este actor que regresa al terreno de lo conocido frente a una indagatoria: leer partituras para interpretar algo en su instrumento, resolver algo en alguna hoja y herramientas, lo cual señala las propias dudas de la profesora sobre lo que podría hacer para mejorar la enseñanza. Además, su respuesta denota las teorías implícitas que los educadores musicales hemos asimilado a lo largo de la formación y que se ponen en juego al momento de trabajar, en esta particular forma de reconocer al mundo, de afrontar e interpretar y atender las distintas situaciones de E-A que el maestro vive cotidianamente,

Pozo *et. al.* (2006) menciona que estas formas de pensar no son accesibles a la conciencia a menos que podamos reflexionar sobre ellas, en este fragmento la profesora intenta considerar lo que el maestro tendría que tomar en cuenta para trabajar en la clase, aunque no logra concretar o resolver el curso de estas ideas más allá de ligar el trabajo instrumental.

Al preguntar «¿qué esperarían del trabajo que realizan con el grupo?», las profesoras responden:

*Cuadro 16. Expectativas de la Profesora 1 sobre el trabajo con el grupo*

Al final, que estén completamente... bueno, involucrados en el trabajo académico de la música. Que encuentren un... pues... vamos a llamarle, desde un respeto al trabajo académico en la música, a que sean sensibles y que tengan los... fundamentos teóricos para poder avanzar en su estudio musical en el instrumento y en lo que venga, ¿no?

Las respuestas señalan como punto central el rendimiento de sus alumnos, esto desde la perspectiva de lo que deben hacer bien; tocar mejor y si bien refiere a la sensibilidad no especifica cómo sería esto, lo que da cierta idea de que su enfoque es más hacia la formación

tradicional, al señalar los fundamentos teóricos para el estudio instrumental. Este último aspecto, es una idea generalizada al interior del CIM pues se piensa que primero hay que conocer la teoría (leer y escribir) y después acercarse al instrumento, para tener mejores resultados, esta es la manera de mostrar su aprovechamiento en la clase.

La maestra 1 no menciona realizar un trabajo de mediación que permita interactuar mejor con sus alumnos, tampoco hace mención sobre el juego o la motivación que podrían ser elementos importantes de su práctica en torno al aprendizaje, sino más bien parece posicionarse en los saberes básicos de la enseñanza musical: leer y escribir notas, poder manejar una partitura para mejorar en el instrumento.

Al respecto de la pregunta, la Profesora 2 responde:

*Cuadro 17. Profesora 2 responde*

Mira ellos se van acostumbrando a tu forma de trabajo...O sea, el que, al principio, por ejemplo, yo les dejaba la tarea y no, no había una... eh... dedicación plena de decir «sí me van a revisar la tarea» porque les empecé a dar la oportunidad de decir «bueno está bien, la próxima clase hazlo mejor».

Desde mi punto de vista yo decía «bueno, te planto la calificación y ya es inamovible». Y de repente dices «Ay, pero... este... yo podría haber... estudiado mejor». Y de repente entran las ganas de decir «Lo voy a hacer» y dije yo «Bueno... ahí hay progreso». Pero desde que me di cuenta, así como que no, este, ya me agarraron la medida, saben que pueden mejorar en cualquier otro momento y ya no se dedican y dije «¡No! Plantamos calificación y es inamovible», y entonces fue cuando ellos se dedicaron más, se dedicaron más y lo habíamos trabajado el semestre anterior con una hoja de estudio, en donde ellos reportaban su estudio y se veía, tenía que verse reflejado porque, si no, se llamaba a los papás para decir «Bueno, que no están estudiando». Como no están estudiando, porque no está dando resultados, aunque la hoja estuviera firmada y demás ¿no? Y había quienes sí estudiaban, pero no firmaban; había a quienes les firmaban y ni siquiera habían abierto el cuaderno, ¿no? Entonces había de todo. Entonces dije yo «Quitamos la hoja de estudio y vamos a hacer examen por clase».

Entonces se van acostumbrando, se van... este... mejorando, yo voy mejorando, yo voy aprendiendo de la experiencia con ese grupo, que finalmente cada grupo te responde diferente, aunque sea el mismo grado.

Nuevamente se observa que el trabajo musical se sigue situando en una formación tradicional, donde el alumno debe demostrar resultados, aunque aún no tenga claro lo que está *aprendiendo*, él debe responder, desde esta perspectiva la enseñanza es controladora, rígida, lo cual se evidencia más cuando habla de las calificaciones, todos estos aspectos en los que el alumno *se acostumbra*, quizá esto señala que es probable que se pierda el interés y curiosidad por la clase

Parece que el concepto de *acostumbrarse a la enseñanza* es la interacción entre profesor y alumno, es difícil seguir su lógica de ideas pues parece ser que se refiere a que los alumnos revisen hojas en donde se supondría viene la revisión los temas de cada clase, pero parece que este trabajo no está bien estructurado pues (como ella lo indica) no tiene una buena respuesta por parte de los alumnos, ya que no se comprometen con el trabajo. Por lo que realiza exámenes diariamente para cumplir, al menos esto es lo que tiene intención de hacer en las clases.

Si bien las respuestas a estas preguntas en el caso de la Profesora 1 son más concisas y en el caso de la Profesora 2, son respuestas amplias, ninguna de las dos logra precisar el hacer musical en su materia, pues al no explicar sus contenidos y objetivos, es decir, al no mencionar que es lo que va a realizar en cada clase, señala que no existe una base orientadora del aprendizaje, por lo que los contenidos o los temas a ver no se afianzan, por lo que hay una ausencia de elementos que guíen, orienten, organicen y regulen la enseñanza.

Ambas profesoras siguen centrando sus ideas en torno a la disciplina, el respeto, la entrega de tareas o la realización de exámenes, enfocándose en una formación más academicista y tradicional, lo que deja fuera las experiencias que conllevan el juego, el uso de materiales, la propuesta de formas de interacción con los demás, así como los procesos creativos o de improvisación. La postura que asumen en el aula de trabajo es más convencional en la enseñanza musical y esto se nota en lo que piensan de su materia, en las formas de trabajar al interior de la clase y por supuesto en la realización de las evaluaciones.

Consideran que es el alumno quien debe adecuarse al trabajo musical, pues el profesor es el experto, quien posee el conocimiento y el alumno debe trabajar para adquirirlo, debe «acostumbrarse», esto es lo que marca la educación clásica: donde el aprendizaje queda en una posición controlada por el maestro y en una reproducción fiel de contenidos por parte del alumno quien «cumple» con lo estipulado.

Lo anterior ocasiona que haya un desencuentro con el currículo, pues se aleja de una interacción con la materia, los contenidos no se cuestionan o discuten, y parece que la respuesta a la pregunta ¿para qué enseñar? implica que, si bien hay una acción educativa dada

en el aula, esta aporta poco a los procesos formativos del alumnado; no sabiendo cómo se cumplen los objetivos del aprendizaje y dando poca valoración y validación a su propia tarea.

Encontramos un referente que está ligado al sentido y al papel que ha de tener la educación. Es el que debe dar respuesta a la pregunta ¿para qué educar? ¿Para qué enseñar?: Esta es la pregunta capital sin la cual ninguna práctica educativa se justifica. Las finalidades, los propósitos, los objetivos generales o las intenciones educativas, como se quieran llamar, constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica. (Zabala, 2010, p.20)

Las respuestas de las maestras nos dirigen hacia el maestro artesano o intuitivo porque este se sitúa desde el plano del sentido común, es decir, es un profesor intuitivo, que confía más en sus sensaciones o sentimientos con respecto al aprendizaje y pone en juego estrategias que surgen de estas acciones, Pozo *et. al.* (2006) también hace mención del maestro intuitivo, como alguien que tiene la intención de formar, pero no es capaz de reconocer las implicaciones de sus acciones

### **5.3. Correlación entre la clase de Iniciación y la práctica docente: los asuntos del *antes*, *durante* y *después***

Una gran parte de este escrito ha definido los momentos que construyen a la práctica en un antes, durante y después como espacios que se constituyen en la elaboración de diversas planificaciones que dan sentido a la enseñanza y que permiten que el maestro se vincule de manera más profunda con el currículo, pues de acuerdo con Zabala (2010) la enseñanza debe tener una intencionalidad y un sentido sobre la práctica, ya que a partir de considerar estos tiempos educativos es posible estructurar los contenidos de trabajo y dar una guía hacia la construcción y conexión de aprendizajes.

En el caso de la enseñanza musical, sobre todo la inicial, estos tiempos (antes, durante y después) necesitan trabajarse o propiciarse desde la búsqueda de una participación activa en el trabajo musical, lo que requiere propiciar un ambiente que permita la interiorización de los distintos saberes; pues es vital dar paso a la percepción y a la sensación, lo cual pone en

juego los sentidos para asimilar y posteriormente acomodar la nueva información, con lo que los sujetos se adaptan permitiéndole al alumno equilibrar su bagaje experiencial y conceptual con la nueva información.

Vygotsky (1983) sostenía que el entorno, así como la interacción, el diálogo entre compañeros; el acompañamiento y la mediación del profesor son factores que sustentan la base para que el conocimiento se vaya interiorizando, resignificando y acomodando. Al respecto Díaz Barriga y Hernández (2002) refieren que «el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular» (p.3) lo cual ocurre de manera importante en el aula.

El enfoque de la cognición situada, mencionada por Díaz Barriga y Hernández (2002), ha tenido gran repercusión en los últimos años para el aprendizaje, pues menciona que con este enfoque se intenta contrarrestar en lo posible los aprendizajes declarativos, abstractos, descontextualizados e inertes, que son poco útiles, ya que son escasamente motivantes y tienen una limitada relevancia social; al respecto Vygotsky (1983) afirma que el conocimiento forma parte y es producto de la actividad del contexto y la cultura, donde los otros y lo que ocurre alrededor es importante.

Con respecto a estos momentos de la planeación, se presentan algunas escenas de las clases dadas, en las que ponemos en el foco de atención en la planeación educativa.

*Cuadro 18. Escena 1- Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm*

**Esta sesión inició un poco más tarde, pues sólo estaban dos niños y debíamos esperar a que se presentaran más niños a la clase, así que la profesora saludó a los niños y les preguntó cómo se encontraban y qué tal les había ido, luego se dirigió hacia mi y me dijo:**

**P1:** Pues instala tu equipo y esperemos a que lleguen los chicos. **(Yo sigo esta indicación.)**

**Ella se dirige hacia una mesa colocada al frente del salón, los niños llegan poco a poco, y conforme entran al salón los saluda y les pide que se sienten. Así que de manera espaciada cada alumno comienza a ocupar un lugar. Al sentarse hablan con el compañero que está a su lado, o bien se ríen; algunos niños observan a la maestra, pues ya han pasado varios minutos, por lo que ella les dice...**

**P1:** Solo falta M, esperemos a que llegue un poco más y así empezamos.

**La profesora va hacia el piano y toca algunos acordes, les da la instrucción de que los vayan identificando, los alumnos realizan esta tarea, pero, al no dar un ejemplo, los niños se confunden cuando ella solicita que se pongan de pie si es acorde mayor o se agachen si es un acorde menor, de modo que algunos se agachan, otros saltan y otros se quedan parados de manera indistinta, lo que indica que no**

entendieron la instrucción o bien que no pueden distinguir el acorde, otros niños no saltan solo se estiran y la profesora no se da cuenta de esto.

En la actividad de discriminación varios niños no realizan el trabajo pues solo imitan a sus compañeros, otros se confunden, y los menos pueden seguir el trabajo, puesto que la profesora toca los acordes muy rápido y los alumnos no alcanzan a distinguirlos. La profesora no corrige a los alumnos y solo se concentra en tocar los acordes en el piano.

**P1:** ¿Este es un acorde mayor o menor? No lo conocemos ¿no? (espera a que los alumnos contesten y toca algo más, después vuelve a preguntar) ¿Eso qué es?

**Alumnos:** No lo conocemos.

La profesora sigue tocando los acordes, pero en ningún momento les señala algo más o da una explicación a los alumnos. tampoco los corrige cuando se equivocan o confunden, solamente los escucha, asiente con la cabeza o los mira. Después de un rato les dice:

**P1:** Ahora este... pónganse en lugares totalmente diferentes... en el centro de ese espacio también lo pueden hacer ¡eh!, pueden quedarse ahí en medio, okey. Cada quien va a agarrar o una fundamental, o la tercera, o la quinta, (se refiere a las notas del acorde, pero no explica algo más y espera que ellos respondan) okey, y se tienen que oír las tres al mismo tiempo, cada quien puede decir o la fundamental, la tercera o la quinta, ¿listos? Y uno, dos...

Al responder se nota que la mayor parte de los alumnos no puede realizar las instrucciones de la profesora, pues solo algunos lo hacen, mientras que la mayoría están confundidos, pues no se aclara qué nota del acorde había que cantar, lo que supone el origen del problema. No obstante, la profesora continúa con la actividad sin dar ninguna otra indicación ni corregir, por lo que los niños continúan con el ejercicio, aunque no tienen una clara idea de qué es lo que hacen.

Luego la maestra incorpora algo nuevo, les propone que realicen la actividad en equipo, les dice que tienen que ir identificando la fundamental, tercera o quinta de un acorde y cantar la nota que ella indique, para esto los acomoda en el salón en grupos de tres.

**M1:** Ahora este... pónganse en lugares totalmente diferentes... en el centro de ese espacio también lo puede hacer ¡eh!, pueden quedarse ahí en medio, ... okey, cada quien va a agarrar o una fundamental, o la tercera, o la quinta, okey, y se tienen que oír las tres al mismo tiempo, cada quien puede decir o la fundamental, la tercera o la quinta, ¿listos? Y uno, dos...

Los alumnos no pueden realizar esto, ya que no saben ubicar las notas que les pide. Ella sigue tocando una serie de acordes y no corrige a los alumnos, los chicos no comprenden, pero no preguntan, frente a esto parece que la profesora da por hecho que los niños saben lo que están haciendo.

Después de un rato, da una nueva instrucción donde les indica que cada uno debe elegir una nota del acorde para cantarla y luego ellos se cambiarían de lugar para cantar otra nota del acorde. Esto resultó ser una tarea muy compleja para ellos, quienes al intentar hacerlo se van en el canto con la voz que suene más fuerte.

La dificultad de no establecer una planificación limita la acción docente, es decir, no planificar da la sensación de estar desorientado en el asunto práctico, puesto que no tener en claro que es lo que se podría esperar en la clase a partir de lo propuesto, conlleva fácilmente a direccionar las actividades hacia distintos propósitos o diferentes temas. No realizar una planeación del trabajo educativo es similar a trabajar *a ciegas*, lo que provoca que se cree una inestabilidad en la práctica pues por buscar soluciones inmediatas puede recaer en

acciones incongruentes, sin conexión o sin sentido, para varios investigadores, lo ideal es que el profesorado pueda planificar su trabajo.

La intervención pedagógica tiene un antes, un durante y un después que constituyen las piezas consustanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados. (Zabala 2010, p.15)

Es importante que en la realización de la planeación didáctica exista una seguridad y confianza en lo que se está realizando, de modo que, lo puesto en juego en la clase permita conocer las capacidades y limitaciones de los alumnos, además de propiciar un constante diálogo e intercambio de ideas con otros profesores. No obstante, el no contar con una planeación significa afrontar un mayor desafío puesto que supondría tener una mayor dificultad en la creación de ambientes de aprendizaje, y que la clase se descontextualice, esto en el caso de la enseñanza musical de los niveles iniciales, es una situación delicada.

Observemos lo ocurrido en la siguiente escena:

*Cuadro 19. Escena 2 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am*

**La profesora (P) llega a tiempo y abre el salón de clases. Varios alumnos llegan al aula, entran y acomodan mesas y sillas para ubicarse en algún espacio. Comienzan a hablar entre sí; después de cierto tiempo la maestra comienza:**

**(P):** ¡Hola, chicos! Buenos días... ¿cómo están?

**Alumnos (los niños responden al mismo tiempo):** —Muy bien. —¡Bien! —A mí no me fue bien. —A mí sí.

**(P):** ¿Por qué? ¿Qué pasó en la escuela?

**Los niños voltean hacia ella y le comentan algunas cosas, establece un pequeño diálogo con los niños de lo que hicieron en la semana, mientras siguen acomodando sus cosas, luego va hacia el piano, lo abre y les dice:**

**(P):** Escuchen por favor... **(La profesora comienza a tocar una melodía en el piano, y luego les dice con voz baja)** vamos a cantar con la sílaba la.

**La profesora comienza a cantar lo que toca en el piano y con un gesto invita a los alumnos a cantar juntos. Con una mano golpea la tapa del piano y marca el tiempo para que los niños la sigan. En cierto momento deja de cantar, pero con un gesto indica que ellos sigan y continúa marcando el tiempo.**

**Los alumnos cantan la melodía dos veces y la maestra les indica con un gesto que escuchen, (la voz de la profesora es muy baja, por lo que no se distinguen muy bien las indicaciones) ella está contando «1, 2, 3, 4» y les pide después de un tiempo que repitan los sonidos que ella ha tocado en el piano, los niños se confunden y comienzan a repetir sonidos distintos, ya que no da una secuencia, sino que sigue tocando sin indicar qué sonidos hay que cantar. Luego comenta:**

**(P):** Levanten su mano donde dirían... aquí empieza una cosa y aquí termina otra cosa... Aquí comienza. **(Dirigiéndose al grupo en general)** Ustedes van alzando su mano donde dicen: bueno aquí terminó y empezó algo nuevo, o... aquí terminó y empezó algo diferente, ¡va! Alzan su mano donde digan que hay un corte. ¡Va de nuevo! **(Pero los chicos no entienden lo que intenta explicar la maestra.)**

**La profesora comienza a tocar nuevamente y de inmediato les dice a sus alumnos:**

**(P):** Bueno ahí comenzó, ¿por qué no alzan su mano? ¡Ahí deben levantar la mano! **(Los alumnos levantan la mano.)** ¡Ahí... va!... **(Comienza a tocar de nuevo.)**

**Mientras la profesora toca, el grupo completo levanta la mano derecha y la dejan arriba todo el tiempo, pues no han entendido la instrucción y la profesora tampoco se detiene a explicar o poner un ejemplo claro, la maestra solo está concentrada en lo que toca, así que no se da cuenta si hacen bien o mal el ejercicio, en un momento la profesora dice:**

**(P):** Muy bien, ya acabamos el ejercicio.

**De este modo acaba de manera abrupta, pero no se pudo entender qué es lo que ella quería hacer. Desde su posición tras el piano no le es fácil observar a cada uno de los alumnos, así que realmente no sabe cómo hicieron el ejercicio. La profesora hace una pregunta más:**

**(P):** ¿Por qué la mayoría levanta la mano cuando termina un compás y comienza otro muy parecido?

**Alumna 3:** Uno es más agudo que el otro.

**(P):** ¡Así es!

**La intención de la profesora era que los chicos pudieran seguir la secuencia que ella solicitaba, aunque esto les generó mucha confusión, pues no sabían exactamente qué es lo que estaban haciendo y la melodía no les es conocida.**

**En seguida la profesora cuestiona a los alumnos sobre la melodía que tocó y pregunta:**

**(P):** ¿En cuántas partes la pueden dividir?

**Ante esto, solamente una alumna emite respuesta que la dividiría en dos partes. La profesora dirige la mirada a otros alumnos, como a la espera de una respuesta distinta, con lo que algunos otros contestan que la dividirán en dos, tres y hasta en cuatro segmentos.**

En relación a lo observado, volvemos a constatar la necesidad de hacer una planeación *antes* de la actividad; pues la maestra propone varios ejercicios, pero ninguna se explica o se expone de manera clara al grupo y los niños parecen estar muy confundidos, el

grupo se muestra ansioso porque la maestra no da ninguna instrucción y si bien algunos niños responden, otros no lo hacen y platican o hacen otras cosas, sin embargo, como no entienden, el grupo completo se dispersa después de un tiempo, lo cual los aleja del proceso que la maestra quería orientar.

Un buen ambiente de aprendizaje brinda una conexión entre los saberes que el alumno debe sentir, experimentar, familiarizar o reconocer, pero esto es difícil de generar si no se le guía para establecer una cognición situada. Díaz Barriga Arceo (1989) menciona que para Vygotsky el aprendizaje significativo se basa en una enseñanza situada que propone contenidos contextualizados, acordes a las necesidades, características y demandas que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente.

Recordemos que, en la enseñanza musical, un punto básico del proceso de musicalización activa es que se necesita una práctica que permita una constante construcción de ambientes de aprendizaje sonoro (Hemsey 2002) donde la finalidad es que el alumno pueda ser un *hablante sonoro*, lo cual requiere tener un contacto con alguien que *hable la música*, para que el niño pueda: familiarizarse con el sonido, trabajar, vivenciar y experimentar, para después nombrarlo.

La carencia de un plan de estudio estructurado, parece ser un punto de conflicto al interior del CIM, pues es difícil orientar la enseñanza frente a la falta de una base para organizar y distribuir los contenidos de trabajo, pues lo que observamos muestra que se desconoce cómo hilar los contenidos programáticos que se abordan en cada grado. También no hay una idea clara de hasta dónde llegar con la instrucción, por otro lado el tener conflictos en favorecer el ambiente de aprendizaje musical que posibilite habilitar al alumno.

Las estrategias utilizadas se descontextualizan por lo que es difícil determinar sobre la marcha ¿qué estrategias pudieran generarse alrededor de los contenidos?, ¿cuáles son los objetivos que se deben cumplir?, ¿qué materiales serían más apropiados?, ¿cómo lograr que el alumno entienda lo que se quiere hacer? pues la inmediatez del hacer rebasa las consideraciones previas del trabajo educativo.

La planeación no se conforma solo con base a una lista de temas a revisar, sino, requiere dar la orientación de la enseñanza, el *antes* que señala Zabala (2010) en la planeación, este tiempo justifica lo que se va a hacer en la clase, responde a las preguntas ¿qué? y ¿para qué? lo que da paso a ligar las distintas acciones o estrategias que se originan en el *durante*, tiempo en el que se trabajan los procesos de E-A, donde igual se observa si lo planeado con antelación puede ser aplicado o hay que hacer modificaciones en el proceso de trabajo. Para finalmente llegar al *después* en donde se debe verificar que ha pasado con el proceso apprehendido.

Pero en el caso descrito no parece haber un *antes* que pudiera orientar el *durante*, ya que no se entiende lo que la maestra pretende lograr; no se sabe si quiere que los chicos reconozcan una canción o va a ver algo nuevo, o quiere que los alumnos distingan algo, lo cual nos lleva a un vacío en la propia acción, dificultando así corroborar el conocimiento, por lo que es muy difícil proponer alguna evaluación en el *después*.

Veamos ahora la siguiente escena:

*Cuadro 20. Escena 3 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am*

**La profesora espera a que los alumnos guarden silencio para comenzar a dar indicaciones. Pone su atención en los seis alumnos que tiene frente a sí, quienes revisan una línea rítmica, y les pide realizar una lectura del segundo compás, al tercer compás, por separado y después leer los dos compases seguidos, por lo cual les indica:**

**(P):** Segundo compás, tercer compás... ahora primero y segundo.

**Para realizar la actividad, los alumnos marcan el pulso con palmadas y con la voz leen los ritmos que señalan los compases. La profesora se percata de que hay quienes lo hacen bien (que son pocos) y otros que no (pues se les dificulta ejecutar la actividad). Cuando se da cuenta de esto, intenta retroalimentar a los alumnos que tienen errores.**

**(P): (La profesora desde su escritorio, ve a la Alumna 4 y le dice) Primer compás. Solo el primero 4... 5... 6... (La alumna realiza la actividad. Aunque se nota insegura, al escucharla la maestra le dice:) Bien, entonces tócalo así, ahorita que lo toquemos. (La alumna asiente con la cabeza sin decir nada. No hay retroalimentación por parte de la profesora, quien continúa con la clase y se dirige con la mirada al Alumno 7 y le dice) Segundo compás 4... 5... 6... (El estudiante realiza la actividad con un poco más de seguridad que su compañera, y ella le comenta) Pues así que suene. (El alumno se ríe y dice que a veces se confunde, pero la maestra sin más comentarios continúa con la clase.)**

**Los alumnos notan que otros de sus compañeros están confundidos, así que motivados a causa de que la actividad solicitada no les es clara y es difícil de ejecutar, le comentan a la maestra sus inquietudes.**

**Alumnos:** —Es que también a mí me pasa eso. —Es que yo no puedo hacerlo. —*Miss*, es que no entiendo.

**La profesora pasa por alto estas observaciones y no les hace caso. Solo les pide guardar silencio, lo hace en voz alta, para indicarles enseguida que continúen con los ejercicios mientras ella sigue preguntando.**

**(P):** Tercer compás, 4... 5... 6... (una alumna realiza la actividad, pero está confundida y no hace bien el ejercicio, así que la maestra le comenta) ¿Por qué te distraes? ¿Por qué hiciste otra cosa? (La alumna no menciona nada y la profesora no le indica dónde estuvo el error en su interpretación. Continúa con la clase.)

**Finalmente, la profesora con un tono más fuerte le dice al grupo:**

**(P):** Me doy cuenta de que no es que no sepan hacerlo, sino que se distraen y ya no lo hacen bien... ¡Bien!... ¡Examen individual! Se pondrán en parejas y se preguntarán el ejercicio.

**Esto da pauta a que los alumnos actúen de forma rápida, la formación de parejas es eficiente, pero las voces nerviosas de los alumnos no dejan de escucharse. Los alumnos se organizan entre ellos, se pierde un poco el control de grupo mientras hacen esto, pero, finalmente se integran en parejas y se apoyan entre ellos.**

**La maestra les dice a los chicos desde un lugar del salón:**

**(P):** Recuerden que lo que saquen, sacaron. (Refiriéndose a que va a realizar un examen. Algunos alumnos se mostraron sorprendidos, otros expresaron su miedo diciendo «¡no!», pero al saber que iba a ser en parejas poco a poco se tranquilizaron.)

Esta escena muestra nuevamente la necesidad de planificar con el sentido de fortalecer el aprendizaje e integrar lo que los alumnos ya saben, además poner en juego la conexión con nuevos saberes, pues hay una distancia entre relacionar la nueva información, asimilar, adecuar y adoptar los nuevos saberes. La actividad descrita intenta revisar un ejercicio donde se espera que el alumno resuelva algo y lo realice bien, pone en juego figuras rítmicas que se supone ya conocen y se espera que pongan en juego lo aprendido, sin embargo, en la práctica esto no puede realizarse.

Esta escena nos deja ver varios aspectos que generan muchos vacíos conceptuales e inconsistencias, sobre los temas que los alumnos se supone deberían saber pero no entienden realmente, lo cual nos lleva a preguntarnos si realmente han comprendido bien lo mostrado o es solo una falta de práctica, pues una inconsistencia continua en el CIM, que es que lo enseñado no puede ser aplicado prácticamente, es decir, los alumnos no pueden leer o escribir, o bien tienen varios problemas en la entonación o la escucha.

En esta sesión se observa que el maestro quiere revisar algo y cuando el alumno no lo hace bien o tiene dificultad para ejecutar lo solicitado; pueden darse situaciones como

estas, donde el maestro se exaspera del poco o del nulo aprendizaje de sus alumnos y decide aplicar un examen.

Nuevamente se muestra la necesidad de la programación y la planeación educativa pues al no haber un programa que guíe, no puede haber una elaboración de las actividades o estrategias propuestas, por lo que se observa una carencia del trabajo didáctico que orienta la práctica, pues a pesar tener saberes que le acercan al proceso de E-A, no logra articularse. Hay un distanciamiento didáctico generando acciones confusas y tiende a generar ciertas *improvisaciones no reguladas* (esto lo aclararemos más adelante) para «salir del paso», sin considerar el rendimiento académico del alumno.

Observemos ahora la siguiente escena:

*Cuadro 21. Escena 4 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am*

**Al inicio de la sesión, la profesora les pide a los niños que saquen su pelota para trabajar, pero esto hace que ellos se dispersen y empiecen a verse ensimismados, entonces la maestra les pide poner atención a la actividad. Con la intención de que la imiten, toma una pelota con la que ejemplifica un ritmo. En este ejercicio, los estudiantes deben marcar el movimiento pasando la pelota de una mano a otra y luego botarla en el piso, todo ello mientras sigue el pulso de lo que escuchan. Una vez que los niños dominan el movimiento, la profesora se dirige hacia el piano y comienza a tocar.**

**Los niños intentan imitar esta secuencia de movimientos, pero para ellos es difícil, pues les cuesta trabajo unificar el movimiento con la velocidad del pulso. Si bien realizan el ejercicio, lo cierto es que continuamente se equivocan, lo que provoca que boten mal la pelota o que les escape de las manos y no pueden controlar el movimiento. A pesar de notar la dificultades de los niños, la maestra no da ninguna indicación y no propone algo más sencillo a manera de práctica, solo les pregunta:**

**(P): ¿Qué compás fue el último? (Le pregunta al grupo mientras deja de tocar el piano y se acerca a ellos. Una niña responde:)**

**Alumna: Tres cuartos. (La maestra asiente con la cabeza.)**

**La profesora se para frente al grupo y les muestra cómo debía haberse realizado el ejercicio.**

**(P): ¡Así es!... 1... 2... 3... 4, ¿ven?**

**Pero la profesora marca otro compás, uno de cuatro cuartos y no uno de tres cuartos. Regresa a tocar el piano. Los niños no le dicen nada, y no corrige el compás, solo les indica que sigan marcando mientras toca. Los chicos no pueden hacer el ejercicio y se dispersan al tratar de seguir el pulso.**

**Uno de los alumnos realiza una acción no indicada por la profesora, pues en lugar de botar la pelota solo la mueve sobre la mesa (mueble que está frente al pizarrón y de frente a las filas, el cual utiliza la profesora como escritorio) respetando el compás de tres cuartos. La docente lo nota y dice al grupo:**

**(P):** Bien, ahora... volteen a ver lo que está haciendo F. **(Alumno 1)** acá al frente y vamos a imitar lo que él hace... Observen a F. **(Alumno 1)**, bien... dos... tres... **(El grupo se acerca al lugar en el que está su compañero. Hay algunos objetos sobre la mesa, así que se dirige al Alumno 2 y le dice:)**

**(P):** Quita todo eso que está ahí, la botella y no sé qué otra cosa... **(señalando los objetos que están en la mesa. Después de que el estudiante quita los objetos, ella comienza a tocar en el piano, pero cambia la melodía que había estado interpretando.)**

**El Alumno 1 comienza a mover la pelota, rodándola sobre la mesa entre una mano y otra siguiendo el pulso. Los demás observan lo que él hace.**

**(P): (La profesora les dice desde atrás del piano) ¡Todos a su mesa!... Volteen para acá chicas, para que yo pueda verlas. (Les comenta a algunas alumnas, quienes se acomodan como ordena la maestra. Los demás niños siguen moviendo la pelota como lo hace el Alumno 1 y desde su lugar imitan el movimiento que él hace.)**

**Al terminar la melodía, la maestra le pregunta al grupo:**

**(P):** ¿Otra forma?... **(Ella se refiere a que algún niño proponga otra forma de seguir el pulso, por lo que la Alumna 3, su hija mayor, contesta:)**

**Alumna 3:** ¡Así!, pasando de una mano a otra la pelota...

**La profesora pide al grupo seguir este ejemplo. La actividad se extiende por mucho más tiempo con la misma dinámica: mientras ella toca, el grupo realiza el ejercicio de la pelota; algunos imitan a otros compañeros y otros intentan tomar otros movimientos para trabajar con la pelota. Pero la acción no se sostiene y después de rato vuelven a tener problemas con el control de la pelota, por lo que se distraen nuevamente.**

**Al notar esto, la profesora pregunta al grupo:**

**(P):** ¿Por qué cambió fácil, del piso a la mesa?

**Alumna 8:** ¿Por qué es más corto?, podemos rebotar la pelota.

**(P):** ¡Claro! Porque es más rápido, ¿Qué compás es?

**Alumno 1:** Tres cuartos.

**(P): (Colocándose frente al pizarrón para ver a todo el grupo, toma una pelota y realiza el ejercicio, pasando de una mano a otra la pelota y la bota al final) Dijimos que era... un-dos-tres-cuatro... un-dos-tres-cuatro... (Así continúa sin darse cuenta de que ha modificado el compás, pues no es el mismo que había trabajado en el piano. De hecho, parece no ser consciente de la medida rítmica que pide a los niños, ya que está más interesada en el movimiento de la pelota.)**

**Alumno 1 y Alumno 2:** Seis octavos.

**(El grupo repite lo que han escuchado de sus compañeros: 6/8, pero realmente no saben a qué compás se están refiriendo.)**

**(P):** Sí, 6/8. Nos sentamos ahora.

**Se dirige al pizarrón y anota un compás de 6/8. Dibuja en el pizarrón algunas figuras rítmicas para completar un compás, la maestra está de espaldas al grupo, no les habla ni los integra a esta actividad,**

por lo que los niños juegan, se levantan de sus asientos y no prestan atención a lo que la maestra hace). Un poco molesta, voltea al grupo y les dice:

**(P):** ¡Guardamos pelotas! Donde no boten, ni hagan ruido. ¿Quién no trajo la pelota? **(Pregunta esto, cuando la actividad ya terminó, posiblemente para determinar quién sí había llevado su material, pero no hace más comentarios, solo manda a los alumnos a ocupar su lugar, estos lo hacen de manera desordenada y arrastrando las sillas, por lo que hacen bastante ruido. La maestra solo los mira y cambia a una nueva actividad.**

Este fragmento de clase ilustra de manera clara lo que ocurre cuando no se cuenta con una base orientadora del aprendizaje, pues la profesora continuamente cambia las instrucciones (pide marcar pulso sin aclarar a qué se refiere) en lugar de centrar la atención de los niños, esta se desenfoca al no ofrecer instrucciones claras, por lo mismo, tampoco da una retroalimentación precisa, y por supuesto, no supervisa el trabajo hecho, de manera que las dudas e inquietudes de sus alumnos no son atendidas, tampoco se da paso para construir aprendizajes a partir del diálogo y la interacción entre los alumnos y el profesor es muy pobre.

Los niños hacen un esfuerzo por «entender» e interpretar lo que se les está solicitando, pero se observa que no saben muy bien lo que están haciendo, pues el cambio continuo de actividades causa mucha confusión, además que a la larga les cansa por hacer continuamente esta actividad, y solo realizan en parte lo que se les solicita, pues hacen lo que entienden. «Los profesores deberían hoy estar preparados para orientar la acción pedagógica de un modo eficaz, ser capaces de detectar, a través de la conducta de sus alumnos, sus necesidades más profundas» (Hemsey, 2002, p.28).

Observemos la siguiente sesión:

*Cuadro 22. Escena 5- Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am*

**La profesora está trabajando una actividad en la que debe completar un compás de 6/8 y, para ejemplificar, escribe en el pizarrón este compás, al mismo tiempo les explica algo a los niños y también les pregunta:**

**(P):** Listos, en un compás de 6/8, seis corcheas en cada compás. **(Repite por segunda vez la indicación.)** Son seis en cada compás... ¿Cuántas corcheas hay aquí?

**La profesora los mira esperando una respuesta, pero solo se da un diálogo con un alumno, que se encuentra enfrente de ella. Prosigue con la actividad sin explicar el compás que presenta o sus características, por lo que la mayor parte del grupo no interviene. Esta situación continúa por un tiempo considerable de la clase, durante el cual la maestra sigue en diálogo con el alumno N. Si bien hace**

preguntas al grupo, no espera que otros estudiantes respondan ni pone atención a lo que los niños están haciendo. Incluso cuando le hacen preguntas a ella.

**Alumno 2:** *¿Miss*, por qué la música tiene tantas matemáticas?

El cuestionamiento del Alumno 2 es importante y se relaciona con la actividad que se realiza, sin embargo, la profesora pasa por alto la pregunta y deja, una vez más, a los alumnos con dudas.

Por otra parte, la maestra continúa haciendo otras preguntas:

**(P):** ¿Cuántas corcheas hay en esta figura?... ¿Cuántas de estas figuras necesitamos para llenar un compás?... ¡Listos, vamos a contar esto!... Uno-dos-tres...

La profesora sigue sin dar alguna instrucción concreta. Se limita a preguntar y a realizar la actividad, sin esperar que los alumnos respondan. Quizá por esto los alumnos comienzan a imitarse entre ellos para cumplir con el trabajo que la maestra les ha indicado. Los niños empiezan a palmear un ritmo, pero al escucharlos la maestra los detiene y les explica muy escuetamente el compás que se está viendo. Pese a que la explicación es breve, parece que los niños entienden mejor de qué trata la dinámica, la cual realizan, no por su instrucción, sino por lo que ven que realiza.

La maestra vuelve a preguntar si saben qué figura es, pero no obtiene respuesta, así que después de un largo rato, pide al grupo que nuevamente saquen su pelota y den rebotes sobre las mesas. Al hacer esto, otra vez se pierde el control del grupo. La falta de estructuración de la clase no permite que la profesora decida de manera clara qué realizar o con qué trabajar y los niños se sienten inseguros porque no saben si lo que hacen es correcto o no. Ante el desorden, la maestra trata de que los chicos guarden las pelotas y puedan escuchar la sesión.

**(P):** Guarden las pelotas o me las llevo a mi casa... (les dice la profesora, pues los estudiantes están jugando) ¡Repito!, ... ¡Guarden las pelotas!

Los niños comienzan a atender a la maestra poco a poco. Cuando logra que guarden la pelota, pide, con voz fuerte, que ellos le dicten una combinación de compases. Nadie le responde, espera un momento y como no ocurre nada, solo cambia de actividad y da más indicaciones. Para esto, regresa al pizarrón donde escribe otra serie de figuras rítmicas.

Algunas alumnas se acercan a la mesa donde está la maestra para que les expliquen un poco mejor, pero la maestra no explica y solo aprovecha que están cerca para preguntarles:

**(P):** ¿Cuántos compases hay en un silencio de negra?

No recibe respuesta, ni de las niñas que se acercaron ni de nadie más. Se aproxima a una de las alumnas que está escribiendo y le señala:

**(P):** ¿Por qué clave de sol?

La niña no contesta nada, solo mira a la maestra quien tampoco corrige o aclara. Para este punto, los chicos ya están muy distraídos, así que no responden a sus cuestionamientos, y ante el ruido grupal que es más fuerte ahora, la maestra dice:

**(P):** A ver, va la técnica de dictado de silencio... ¡Va! Puntito en la cuarta línea, ondita, bajo y pancita... (Dice esto mientras escribe en el pizarrón.)

Algunos niños copian las anotaciones que la profesora explica en el pizarrón. Por su parte, ella intenta mencionar las características del ejercicio; luego pregunta si hay dudas sobre lo que se está realizando

**y nadie contesta. Hasta aquí todo siguió igual: la maestra dando indicaciones y los niños haciendo lo que podían de acuerdo con lo que entendían del ejercicio. Sin mayor interacción, la profesora solo pide a los niños que copien el ejercicio como está en el pizarrón, da la clase por terminada y les pide guardar sus cosas para salir.**

Esta escena nos muestra la inoperatividad que se presenta en la institución al no establecer al interior del CIM un programa de trabajo, pues esto dificulta enormemente la tarea docente, no solo en lo que respecta a la enseñanza sino también en la actualización académica, lo cual, de no atenderse seguirá generando lagunas en la compleja tarea de la enseñanza musical inicial.

El problema de continuar con las prácticas docentes tradicionales, significa quedarse en un modelo estático donde el maestro es el único que tiene el conocimiento y es quien puede hablar en el aula, frente a esto, el alumno toma una actitud pasiva y solo responde a preguntas de manera mecánica con respuestas cortas, pues aprende para responder, pero no tiene una mayor interacción con el conocimiento, lo cual provoca un alumno pasivo, pero por otro lado hay un maestro que no propicia aprendizajes significativos.

Observar nuestras prácticas docentes nos permite reconocer los aspectos que la estructuran y abre la puerta a cuestionarnos sobre lo que busca la asignatura de Iniciación Musical, hacia dónde se direcciona el conocimiento, considerar las habilidades y competencias que tiene el alumno y aquellas que debe desarrollar, así como reconocer las competencias docentes y las áreas de formación que necesitan apuntalarse, ya que a partir de reconocer y reflexionar sobre lo que está presente en la enseñanza es más factible estructurar diversas estrategias apoyándose en el juego, en las posibilidades sonoras, en el uso de diversos materiales u otras acciones que favorezcan que el ejercicio del maestro pueda ser más funcional en la propia asignatura.

En consecuencia, Violeta Hemsy (2002) considera que «para enseñar música, no basta con conocer un método. El paso en la formación de maestros es ayudarlos para que empleen su propia musicalización, es decir, su propio desarrollo musical creativo» (p.22). Lo que hace alusión a la necesidad de una mejor formación en el docente, pues nadie puede enseñar lo

que no sabe. Repensar en las competencias docentes nos hace considerar los saberes y las habilidades que el maestro requiere emplear en la enseñanza, pero por otra parte nos sensibiliza hacia la necesidad de apoyar su trabajo y quizá, como menciona Hemsy, al reconocer el papel que las pedagogías abiertas juegan en el fortalecimiento del proceso de E-A, no solo se pueda habilitar de mejor manera al alumno sino también se permita la continua superación, actualización y el desarrollo de competencias en el profesorado.

#### **5.4. Conexión de contenidos: ¿dónde queda la música?**

Para Freire (2012), la escuela puede propiciar o frenar el aprendizaje, todo depende de los elementos y las acciones que tanto los espacios académicos como los maestros puedan posibilitar hacia la enseñanza, así los programas de estudio, espacios, materiales, organización, administración o capacitación docente entre otras cosas, son acciones que pueden ligarse de manera efectiva hacia las acciones que den sentido y coherencia a lo que es posible de aprender, incentivando la curiosidad y motivación en los estudiantes, entonces la idea es tener un alumno participativo, activo, crítico y reflexivo en los entornos de aprendizaje es posible.

Para hablar de aprendizaje se necesita considerar que los niños aprenden de forma distinta, de acuerdo a lo que se propicie en su entorno, pues percibe lo que se le presenta, el crea en su mente imágenes, situaciones, historias etc., aprende a controlar su cuerpo, se relaciona y construye con los demás; esto en cada niño es diferente, autores como Gardner (1993) o Robinson (2015) defienden la idea de que el niño es un aprendiz nato, o aprendiz natural, por lo que sería importante que la escuela considerará estimular la formación de los niños y no bloquear los procesos creativos de ellos.

Entre más se le imponga al alumno lo que debe o no debe de hacer en el aula, mayor es la posibilidad de que su interés por aprender de manera autónoma disminuya, pues al tener imposiciones en sus actividades escolares el alumno deja de explorar, por el hecho de estar condicionado a cómo actuar y qué responder, igualmente, el no permitir que el alumno

descubra por sí mismo, se interese o motive, puede cerrar la puerta a un alumno crítico, cognoscente, reflexivo y creativo.

Durante los primeros años de vida, los niños de todo el mundo dominan una asombrosa serie de competencias con poca tutela formal. Llegan a ser competentes para cantar canciones, montar en bicicleta, bailar, estar al tanto de docenas de objetos en casa, en la carretera o por el campo. (Gardner, 1993, p.17)

En estos aspectos, Gardner (1993) enfatiza la naturalidad...

Pero aprender las operaciones matemáticas puede resultar engorroso y las metas superiores de las matemáticas pueden resultar temibles. De todos modos, el aprendizaje natural, universal o intuitivo que tiene lugar en casa o en los entornos inmediatos durante los primeros años de la vida, parece ser de un orden completamente diferente en relación con el aprendizaje escolar que ahora es necesario en todo el mundo alfabetizado. (p.18)

Lo anterior implica que la naturaleza del aprendizaje cambia del escenario de casa o bien de lo que el alumno aprende observando, imitando, relacionando con lo que se encuentra en la escuela que es un saber obligado, rutinario, fraccionario y no motivante, al respecto Paulo Freire (2012) refiere que estudiar no es un acto de repetir ideas, sino es un proceso que propone crear y recrear las ideas pues «cuanto más motivados, inteligentes, atentos, autónomos, etc., perciben los profesores a los alumnos, más esperan de su rendimiento, y en consecuencia, su actuación como docentes se orientará a conseguir resultados académicos más positivos» (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.13).

El propósito central de una formación es que los alumnos puedan ser aprendices exitosos; es decir, que manifiesten conductas que permitan visibilizar su aprovechamiento en las sesiones de trabajo, que les permita generar mayor autonomía; obviamente alcanzar estas metas requiere de un trabajo largo y continuo, por lo que «la realidad es que esto solo será posible si el tipo de experiencia interpersonal en la que los alumnos se involucran lo permite» (Díaz Barriga Arceo y Hernández, 2002. p.6).

Por consiguiente, se considera que la materia de Iniciación Musical es un espacio curricular donde se sientan las bases de un trabajo disciplinar, de estudio, de constancia y autorregulación (pues el alumno puede constatar sus propios aprendizajes). El nivel inicial, es excelente para propiciar la conformación de estas características educativas, las cuales se dan de manera profunda cuando existe una buena guía o mediación en el trabajo educativo, el cual depende del profesor.

Díaz Barriga y Hernández (2002) mencionan que:

para que exista una conexión y consistencia entre la estructuración de las competencias: *saber que, el saber hacer y el saber ser*, es necesario realizar una unidad de planificación que integre el contenido curricular, para que el maestro pueda ordenar ese hacer y comprender cómo desarrollarlo mejor en su práctica docente [si] las preocupaciones o teorías implícitas del alumno son el punto de partida de su proceso de aprendizaje, también lo son para el profesor las teorías implícitas que tiene sobre la enseñanza. (p.10)

Por otro lado, Violeta Hemsy de Gainza (2002) hace un hincapié al decir que «se enseña música, haciendo música» por lo que, al hablar del proceso de alfabetización musical nos conduciría a tener un amplio repertorio no solo obras o canciones, sino de estrategias, ejercicios, demostraciones o charlas en donde la música escuchada, cantada o tocada sea protagonista en el continuo «hacer» del aula y donde el maestro promueva los andamiajes para estructurar dicho trabajo.

Una serie de problemas recaen cuando se enseña música sin hacer música, es decir, cuando se aíslan los aspectos del trabajo musical y solo se hacen actividades inconexas, realizando un hacer por hacer; por ejemplo, cantar intervalos sin relacionarlos con alguna canción o pieza; hacer algunos ritmos sin vincularlos a una canción, alguna pieza rítmica, o texto musical; escuchar intervalos sin relacionarlos a melodías, canciones o piezas, etc.,

Varios autores mencionan que el trabajo musical es un trabajo complejo y delicado pues si no se acuerda este trabajo educativo puede generar confusiones, y delimita un camino

más largo para relacionarse con la música; tanto sus sonidos, sus ritmos, sus notas, frases, etc.

Observemos la siguiente escena

*Cuadro 23. Escena 1 - Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm*

**La profesora está escribiendo varias notas en el pizarrón, al terminar voltea y observa que sus alumnos la miran, por lo que les dice:**

**(P):** ¿Ya? Bien... vamos a empezar, pásenle al centro por favor.

**Los alumnos se levantan de sus lugares en las mesas y siguen la instrucción**

**(P):** S y A, pasen al centro por favor. M, ayuda a A, pásala al centro. **(Se refiere a que una de las alumnas le ayude a su compañera que tiene una discapacidad visual.)**

**(P):** Bueno, vamos a este... trabajar de nuevo lo del pulso, marcando con sus pies, suéltense de las mesas, no les va a pasar nada, no se van a caer. **(Les dice a los que están recargados en las mesas.)**

**(P):** Si pueden desplazarse... por favor... **(Les indica con un gesto que se muevan, pero no dice cómo deben hacerlo. Observa que los niños se comienzan a mover y solo señala)** Con cuidado niñas nada más... **(Parece que a la profesora se le dificulta estar concentrada en el piano, por lo que tiene dificultad para mostrar cómo debiera realizarse la actividad, debido a esto no hay una instrucción clara, más descriptiva, que pueda puntualizar lo que se debe hacer. Después de un tiempo les indica)** Okey, marcamos las corcheas con las manos... con palmadas, por favor.

**Los alumnos comienzan el ejercicio de forma intuitiva y se siguen unos a otros en una imitación. Al desplazarse, a veces chocan entre ellos y otras veces pueden esquivar a sus compañeros, aunque siempre tienen cuidado cuando se acercan a las niñas invidentes, e incluso en algunos momentos las guían para que no choquen con algún otro objeto.**

**Dada la indicación de la profesora, los alumnos intentan realizar la dinámica. Marcan el ostinato con los pies y palmean las figuras de corcheas con sus manos, sin embargo, lo hacen de forma mecánica, sin motivación y con algunas confusiones (posiblemente están cansados por la hora). A pesar de que obedecen las instrucciones que da la maestra, y que no se distraen de la actividad, se perciben inseguros, pues parecen no entender el sentido del trabajo, sobre todo cuando la profesora indica un cambio en la actividad.**

**(P):** Cambiamos. **(Pero no da ninguna indicación sobre el cambio, los niños se miran entre sí para ver si alguien de los compañeros hace algo. Intentan responder al «cambio» que pide la maestra, el cual consistía en que marcaran ahora el ostinato con las palmas e hicieran las figuras de corcheas con los pies, pero como no tienen la instrucción clara, tienen problemas para resolver lo que la profesora ha pedido)**

**La profesora está más concentrada en tocar el piano que en observar el trabajo de los alumnos (sólo alcanza a ver a los alumnos que pasan junto al piano). Una alumna cuida que A, la niña con ceguera, no se vaya a caer, pues estaba a punto de chocar con una banca, la maestra no se da cuenta de esto y sigue dando instrucciones:**

**(P):** Con cuidado, ¡mueve los pies, J!... dos abajo y dos arriba, **(les dice para que puedan regular el tiempo en el que están caminando y añade)** bien, negras abajo, uno, dos... sin palmear, ahí en su lugar, arriba dieciseisavos... **(dice esto y marca un nuevo cambio de sensación rítmica con el piano, pero no indica nada y solo señala con la cabeza)** Marcando abajo el...

Los alumnos se confunden más con estas instrucciones; algunos las hacen de manera incorrecta, pero la profesora no se detiene a corregir. A pesar de la aparente confianza que sienten con la maestra, la mayoría del tiempo se quedan con dudas sobre las actividades, pues no preguntan nada. Pareciera que se da por sentado que los alumnos saben exactamente qué hacer, cuando en la realidad esto no es así.

(P): Sigamos paseando... cambiamos... ¡abajo dieciseisavos! (Dice mientras sigue los movimientos de los niños con la mirada.)

Los estudiantes no responden de manera inmediata, sino que tardan un poco en comprender y cambiar la actividad. De hecho, los cambios los hacen por imitación, pues al no tener el modelo de la maestra se miran entre sí para resolver lo que les pide.

Se presenta un problema: las alumnas con discapacidad visual no pueden realizar la actividad de manera efectiva, aunque caminan con mucho cuidado, dependen de sus compañeros para ser guiadas. Una niña les ayuda, pero ella también tiene algunas complicaciones, así que es difícil resolver con efectividad el trabajo con las niñas invidentes. Esto muestra que hace falta realizar una adecuación curricular, pues la profesora no parece considerar la discapacidad de las alumnas para la actividad que les asigna.

Una cuestión que afecta la clase es que la profesora tiene muy poca interacción con los niños de manera directa, ya que no les pregunta ni les comenta sobre cómo llevan los ejercicios. Por otro lado, los estudiantes siguen la indicación, pero no hacen comentarios que inicien el diálogo para aclarar las dudas sobre la actividad que realizan.

La resolución de la dinámica entonces se da entre los mismos alumnos, pues imitan al niño que más rápido lo entiende y realiza. Así logran resolver lo que la maestra les indica. Esto permite ver dos particularidades: existe una interacción entre pares (alumnos) que facilita la resolución del ejercicio y hay una carencia de diálogo con la profesora, lo que debilita la interacción con ella.

(P): Uno, dos, uno, dos, y se acabó, okey... Se sientan, por favor, en semicírculo...

Los niños van hacia sus lugares. Entre ellos se voltean a ver con caras de duda y empiezan a aplaudir y zapatear sin sentido. De pronto comienzan a sonreír entre ellos con complicidad de juego, la profesora parece no darse cuenta de que no comprenden el sentido de la tarea y da por finalizada la actividad.

Como se observa, es difícil seguir una línea de actividad pedagógica pues la sesión parece saltar de un tema a otro y no es posible estructurar a fondo la estrategia propuesta, posiblemente porque la profesora observa que los alumnos necesitan reforzar ciertas sensaciones rítmicas, si bien la profesora se propone hacer improvisaciones rítmicas, no especifica en el salón cómo llegar a esto, ya que parte del supuesto que los niños ya lo saben sin retroalimentar la sensación de las figuras, (establecer las diferencias rítmicas, hacer en lo individual los ritmos o escuchase entre ellos).

Al partir de acciones que tienen poca relación entre sí, (caminar el pulso con el ostinato, marcar figuras rítmicas, seguir las figuras rítmicas del pizarrón, etc.) no permite que los niños puedan seguir el ejercicio de manera eficiente, parece que la profesora no alcanza

a mediar esta actividad, pues sólo se concreta a solicitar que realicen el pulso y vayan alternando esta sensación con las figuras rítmicas.

Si bien les señala que improvisen, ella no ofrece un marco de referencia para hacer esto, aclarando con ejemplos lo que es la improvisación, lo anterior da la impresión de perder la riqueza lúdica de esta actividad que justamente busca que el chico explore, combine y cree nuevos elementos, lo cual se pierde, el resultado fue hacer un ejercicio de manera mecánica, confusa y de difícil acceso.

Díaz Barriga Arceo y Hernández (2002) mencionan que:

En la enseñanza de un procedimiento no solo es necesario plantearle al aprendiz el desarrollo ideal del mismo o las rutas óptimas y correctas que conducen a su realización exitosa, también es importante confrontarlo con los errores y alternativas u opciones de solución. (p.55)

Lo señalado anteriormente nos lleva a considerar el cómo llevar a cabo un proceso, cómo pensar en su desarrollo y cómo evaluarlo, porque mientras esto no sea claro, las acciones pueden estar inconexas, descontextualizadas y por supuesto ser ilógicas para el niño. En la escena vista la música en sí, no hace aparición, es la ausente en el salón de clases, a pesar de que se supone que en el aula la música necesita estar para dar sentido a la acción educativa, al respecto Hemsy (1996) dice «En toda actividad de docencia de la música, como en toda actividad de estudio de la música, al comienzo debe estar la música y al final debe estar la música» (p.21).

Lo dicho por Hemsy señala la idea de recurrir al trabajo musical como el mediador para acercar al niño al saber, es necesario entonces que el maestro igualmente fortalezca sus habilidades para desarrollar esta acción.

*Cuadro 24. Escena 2 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am*

**La profesora se encuentra sentada en el suelo y les pide a sus alumnos que se integren y se sienten formando un círculo; al mismo tiempo, les pide guardar silencio. Al ver que están callados, les dice:**

**(P): 1... 2... 3... (Dice esto, al mismo tiempo que comienza a dar golpes con su mano en el suelo.)**

Los alumnos imitan este movimiento, pues no hubo ninguna instrucción previa. La maestra continúa y cuenta.

(P): 1... 1... 1... (Vuelve a decir mientras da golpes en el suelo con la mano.)

Los alumnos imitan sus movimientos y después la maestra les da la siguiente instrucción.

(P): Vayan por su pelota para que no se lastimen al golpear con su mano el piso.

Los alumnos se mueven y se dirigen a sus respectivos lugares para buscar su pelota, pero al hacer esto el grupo se relaja, los chicos botan las pelotas y hablan entre ellos.

(P): Me pasas una pelota M.

Alumno 1: *Miss*, ayer me había aburrido.

Por lo que la maestra les dice:

(P): Luego me platican, ¡rápido! 10... 9... 8... 7... 6... 5... 4... 3... 2... 1... 0. (Hace un conteo cada vez más rápido con la intención de que se sienten y sigan la indicación. Algunos lo hacen presurosos y otros tardan mucho en seguir la indicación. La profesora les solicita nuevamente que guarden silencio. Poco a poco el círculo comienza a tener forma. Espera a que se callen; ella no dice nada, solo los observa y después de 2 minutos solicita a la Alumna 4 que por favor traiga su libreta del escritorio.)

(P): Shh... shh... shh... ¿Listos? Preparamos la pelota. Repito, está la pelota a la derecha, ustedes no van a cantarla, solo escuchen y marquen lo que están viendo de mí.

Parece haber más silencio, la profesora comienza a realizar la actividad. Los alumnos la imitan; sin embargo, ella no da otra indicación y no mantiene un contacto visual con los alumnos, únicamente se enfoca en la pelota, de modo que no observa si los alumnos están entendiendo o ejecutando de manera correcta el movimiento.

(P): (Empieza a cantar) «Caballeros, en nuestra danza, invitados todos están»... (Los alumnos también comienzan a cantarla, a pesar de que se les había pedido solo escuchar, pero la maestra no dice nada y al concluir esta parte de la canción, levanta la cara y les pregunta:)

(P): ¿Sí? ¿Cuál es la anacrusa? (Los alumnos dan distintas respuestas al mismo tiempo y hacen movimientos con sus manos; la mayoría de los alumnos mencionan «La anacrusa es así...», y le enseñan a la maestra cómo marcan esta entrada con los movimientos de sus manos mientras cantan la melodía.)

A pesar de escuchar las respuestas y ver los movimientos de los alumnos, la profesora no hace comentarios. De nuevo marca el inicio de la canción. Parece que no la sabe completa, puesto que no pasa de este estribillo. Al no recordar la letra, tararea lo que le falta a la canción, solo tiene una noción de la canción.

(P): Okey, aquí (pone la pelota en la rodilla del alumno que se encuentra a su lado derecho) Shh... ¡Escucha!... «Caballeros, en esta danza». (Al cantar realiza algunos movimientos con la pelota, como golpear levemente la rodilla del niño, la profesora está muy concentrada en resolver la actividad propuesta, sin embargo, al no recordar la canción tiene problemas con el marcaje de la anacrusa, pues no tiene clara la sensación de esta entrada.)

Los niños la imitan, aunque no logran entender el sentido de la actividad propuesta, de manera que están intentando deducir lo que la profesora quiere hacer. Ella sigue concentrada en la canción y el marcado de la anacrusa, por lo que no ve lo que los chicos hacen por lo que no puede corregirlos; así transcurre el tiempo de la clase.

Una alumna le pregunta «¿No son dos golpes?» (Observa a la profesora.)

**La profesora, sin dar respuesta a la pregunta, parece estar intentando recordar cómo va la canción para poder aclarar la actividad, por lo que no tiene una comunicación con el grupo.**

**Los alumnos se distraen ya que no entienden lo que están haciendo. Uno de ellos lanza la pelota hacia arriba empezando a jugar. Otro alumno simula golpear la cabeza de su compañero, la profesora toma su mano, la coloca sobre su rodilla derecha, y no hace ningún comentario.**

**Después de un tiempo los chicos se cansan y se descontrola la clase, pero la maestra sigue pensando en la canción, se nota que no la recuerda por lo que no se sabe si quiere marcar el pulso, el acento, el ritmo, o bien, la entrada. Después dice:**

**(P):** Estamos combinando el ritmo de lo que estamos cantando, vamos a marcar solamente la pulsación, el pulso... en vez de hacerlo doble, vamos a marcarlo sencillo...

**Algunos alumnos hicieron comentarios como: «No entiendo», «¿Cómo?» o «¡Yo sí!».**

**La profesora, después de varios intentos de poder marcar la entrada en anacrusa de la canción, y al darse cuenta de lo dispersos que están los alumnos, trata de involucrar a los chicos, pero no lo logra. Como ha pasado más de la mitad de la clase, decide cambiar de actividad, sin dar retroalimentación o algún otro tipo de comentario sobre lo que ya habían hecho. Por lo que los alumnos siguen sus instrucciones y cambian de actividad.**

Esta escena ejemplifica la dificultad de la profesora al no saber la canción que quería «enseñar» a los niños, pues él no dominarla podría marcar una serie de errores por parte del docente pues no podía marcar la anacrusa, lo cual fue un factor que generó que la clase se tornara muy difícil y tediosa, pues en un principio los alumnos mostraron iniciativa y motivación por trabajar el pulso sin embargo, poco a poco fueron perdiendo el interés de la clase, en el transcurso solo repetían y por imitación, generando así confusiones e interpretaciones en las indicaciones dadas.

Además de no considerar los saberes previos de los alumnos, quizá el nombre no lo sepan pero han visualizados auditivamente la anacrusa, a favor de los alumnos se puede decir que parecía que tenían algunas nociones sobre el concepto de anacrusa, la maestra no exploró en los saberes previos de los chicos, al no partir desde su zona de desarrollo real esto no le permitió tener un punto de partida para poder construir con ellos, conocer sus dudas, confusiones, correcciones e inquietudes acerca de los contenidos que está trabajando con ellos.

Por lo anterior, la clase se perdió en toda esta primera hora y en cuanto a la conexión de los contenidos de trabajo, no fue posible vincular los aprendizajes y dar retroalimentación a esto, de la misma manera, la segunda hora no se articuló muy bien, por lo que, es posible

decir que la práctica docente necesita ir más allá del trabajo artesanal (pues se enfrascó el trabajo docente en un contenido, sin posibilidad)

Hay una dificultad en la tarea docente, que es comprender el propio quehacer y observar con detenimiento que lo que los docentes proponemos en el aula si tiene una repercusión para el alumnado, Zabala (2010) menciona que es necesario entender la intervención pedagógica, pues el aula es un microsistema que se define en un espacio, en una organización social, con distintas interacciones y formas de distribución del tiempo, y determinados usos de los recursos didácticos, «donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así pues, lo que sucede en el aula solo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella» (p.15).

Coll (1999) refiere la importancia de tomar en consideración los aspectos discursivos, así como los no discursivos en las actividades programadas de manera conjunta (participación, organización, correcciones) entre alumno-profesor, por lo que esta relación no debe perderse de vista (interactividad) pues son un pilar fundamental para la construcción de contenido, guiar y supervisar el desarrollo.

Hemsey (2002) también aclara que una pedagogía musical implica desarrollar una necesaria flexibilidad para modificar la realidad y ser a la vez modificado por ella, en un encuentro entre alumno y maestro; por lo que, sería importante confrontar los modelos pedagógicos con los que hemos aprendido, para observar desde donde se enseña y aprende haciendo, antes de intentar explicar cómo se hace. «En el ambiente estresante de las grandes capitales, el docente sirve de sostén y tiende, con su actitud comprensiva, a acompañar afectivamente a los educandos en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, una excesiva sobreprotección mediante palabras o hechos, ante las dificultades naturales del proceso, podría llegar a ser contraproducente» (Hemsey, 2002, p.27).

Lo anterior marcaría de manera crítica la actitud y acciones de la maestra al interior del grupo, el hecho de no respetar los tiempos ni resolver lo que los chicos preguntaban, el no ser vistos o considerados y finalmente el que la maestra en ese momento haya demostrado

no tener conocimiento de su materia ni de procesos didácticos que le permitieran dar una continuidad en el transcurso de su clase.

Lo que nos hace pensar en la fragilidad e inestabilidad de las actividades educativas, sobre todo cuando se intenta propiciar un ambiente sonoro enriquecido, para que el alumno pueda conocer y entender el lenguaje musical y pueda ser en futuro un «hablante sonoro».

Se requieren nuevas acciones, nuevas conductas pedagógicas más que nuevos diseños curriculares; [es necesario] introyectar actitudes más que contenidos y estructuras de acción impuestas desde afuera o desde arriba. Para ello es imprescindible y urgente poner el acento en la formación del maestro de arte, mediante talleres participativos de sensibilización, ya que es a partir de la experiencia y la potenciación de las capacidades innatas y adquiridas como los seres humanos evolucionan y se preparan para una acción eficaz, procediendo a partir de lo que se sabe, de lo que se siente, de lo que atrae e interesa, de lo que realmente se puede. (Hemsey 2002, p.14)

Consideremos una escena más:

*Cuadro 25. Escena 3 - Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm*

**Antes de iniciar la sesión, la profesora (P) les pide a los alumnos que dejen sus cosas en su lugar y pasen al centro del salón, para ocupar el espacio que hay entre las mesas y sillas. La maestra se acerca a la alumna (N) para pedirle que apoye a sus compañeras con discapacidad visual, luego ella regresa al frente del salón. Mientras, los niños atienden su indicación poco a poco; se mueven lento, por lo que ella los apresura. La maestra inicia con la actividad, pero no da una instrucción clara, de lo que hay que hacer.**

**(P):** Vamos chicos, ¡al centro! **(Espera un momento más y les dice:)** Bueno... esteee... ¡vamos a empezar!

**Ella camina por el salón y los alumnos intentan imitar lo que ella hace. Comienzan a realizar una marcha por el salón, y la maestra les indica:**

**(P):** Escucha... No se pierdan... **(Les señala con la mano que la vean.)** No arrastren los pies... Este... J... tus pies...

**La profesora camina el pulso y palmea la subdivisión del pulso. Intenta que con su ejemplo los alumnos la imiten, algunos lo hacen y otros no; entonces se acerca a ellos para corregirlos. Se coloca a su lado, y con un gesto trata de que los niños imiten sus pasos. Cuando logra que ellos sigan la marcha, incorpora las manos palmeando la subdivisión del pulso, por lo que palmas y pies marcan ritmos diferentes. Al hacer esto les señala:**

**(P):** No caminen en círculo, muévanse. Tú pásate por aquí... no choquen. A ver, M, sígueme, cuenta... veme.

A pesar de que los niños tienen este «acompañamiento», algunos muestran dificultades para hacer el ejercicio: chocan entre ellos, se dispersan. Así que la maestra les vuelve a indicar que la vean, por lo que alarga un poco más el ejercicio para que les quede claro. No explica, sino que intenta que sobre la marcha los niños hagan los cambios que ella solicita.

El trabajo sigue y los alumnos, como pueden, van logrando la actividad, ya que les cuesta encontrar el sentido de lo solicitado, pues la maestra solo menciona palabras como «lento», «no tan rápido», «es pequeño el espacio», «no son grandes pasos» o «mírame», pero no explica nada más.

Las alumnas con discapacidad visual en un inicio siguen la indicación que da la profesora, sin embargo, a medida que pasa el tiempo y da más indicaciones ya no logran realizar lo que ordena, pues no entienden qué es lo que se debe hacer con los pies y qué con las manos, así que hacen los mismos movimientos con los pies y las manos. La maestra las mira, pero no les comenta nada, así que las niñas continúan. En el transcurso de la actividad, las alumnas con discapacidad visual chocan con algunos compañeros.

Otros alumnos realizan el ejercicio rápidamente, por lo que la maestra los corrige marcando aún más fuerte sus palmadas y exagerando el movimiento de las piernas. Nuevamente se centra en una alumna que no puede hacer el ejercicio, se acerca a ella y le va señalando cómo es la mecánica de trabajo, pero al hacerlo cambia el tiempo y lo hace más lento, lo que causa confusión en los demás alumnos. En seguida les indica con el gesto cómo deben hacerlo, pero el grupo no hace lo que ella señala, así que detiene la actividad y les pide que no se muevan, para después ordenar que hagan el ejercicio en su lugar, con pasos pequeños.

(P): Véanme y copien... No se muevan de su lugar... En su lugar. (Les señala cómo. Los niños ahora están colocados al fondo del salón para ver mejor qué es lo que la maestra hace y poder seguir el ritmo.)

La profesora sigue haciendo el ritmo con los pies en el mismo lugar, mientras ve a los niños que se encuentran al fondo. La mayor parte del tiempo ella no habla; en algunas ocasiones corrige con una instrucción verbal para señalar cómo hacer el ejercicio. Los niños se ríen entre ellos y tratan de seguir la indicación, hablan poco y continúan moviéndose por el salón, de acuerdo con la instrucción de la profesora.

La profesora va al piano y comienza a tocar, apoyando los pasos y palmadas con un ostinato. Después de un rato, para el sonido y el movimiento y les indica que deben cambiar de dirección (la maestra cambia los tiempos). Todo debe ser lento de acuerdo con el ritmo que toca la maestra. Un alumno, apoya a una de sus compañeras con discapacidad visual para que no choque con las mesas ni se vaya para otro lugar. Siguen con el ritmo un poco más hasta el cambio de dirección. Para este punto, los alumnos están algo cansados y se sientan en el piso; otros sí continúan con la actividad. Al ver esto, la maestra da por terminado el ejercicio.

En esta secuencia es muy notorio observar que se parte de una tarea que parece no entenderse y tarda mucho tiempo en establecerse, cuando parece unificar el logro del trabajo, la maestra decide cambiar el compás; pero lo hace de manera directa, no hay instrucciones previas, cómo esto no resulta vuelve a cambiar la actividad

Si bien la profesora es bastante perceptiva y se da cuenta de las dificultades de algunos alumnos intenta ayudarles acercándose a ellos, pero vuelve a tener la misma problemática de ajustar los ritmos a los pulsos solicitados, parece no haber una intencionalidad didáctica en

relación con el tema y tiene problemas para incluir de manera más integrada a las alumnas invidentes.

Nos damos cuenta de que en el proceso de la práctica docente existe una disonancia cognitiva pues ambas maestras señalan en las entrevistas iniciales los puntos que consideran fundamentales de trabajar en sus clases, pero esto lo olvidan o bien lo dejan de lado al trabajar con sus alumnos, marcando una distancia considerable entre el querer y el hacer, además de dejar de lado el uso y el hacer en la música en el aula.

Díaz y Hernández (2002) mencionan que es evidente que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el repetitivo o receptivo, en cuanto a situaciones académicas, ya que el primero promueve la adquisición y estructuración entre conocimientos previos con lo nuevo mientras que el segundo no logra ligar una relación sólida entre los conocimientos previos y los nuevos. Pozo y Monereo (1999) comentan que «La educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no solo conocimientos cerrados o técnicas programadas» (p.11).

### **5.5. Relación con los alumnos: ¿cómo aprendemos?**

El nuevo milenio nos coloca de frente a la sociedad del conocimiento, lo que implica que el aprendizaje es distinto, esto es por los avances en la investigación y la tecnología pues ambas ramas tienen mucha influencia en las distintas áreas del conocimiento, lo cual ha proveído de un ilimitado acceso a la información por las redes y las plataformas digitales que diariamente nos presentan información actualizada.

«En este sentido, los medios masivos de comunicación, Internet y otras fuentes de información generan una gran influencia en el alumnado (cada vez mayor) y en toda la escuela en general» (Malpica, 2012, p.64), a pesar de este gran acceso al saber y su influencia en el individuo, existe una gran distancia para lograr acceder al aprendizaje, pues muchas veces toda esta información se mira desde lejos pero no se posiciona como parte del conocimiento del sujeto.

Por medio del trabajo de Vygotsky, hemos podido analizar que para acceder a un aprendizaje real se necesita pasar por un proceso de internalización, donde los saberes que están en un ámbito externo necesitan integrarse al sujeto, para que luego este, después de analizarlo y reflexionarlo pueda devolver lo aprendido desde su perspectiva, así que cuando se habla del aprendizaje escolar, nos estaríamos refiriendo a una construcción de saberes que se suscitan al interior del aula.

Vygotsky también sostenía que otros factores como el entorno, la interacción, el diálogo, la motivación, o el acompañamiento, permiten una mayor interiorización del conocimiento pues resignifican y acomodan lo que el sujeto va aprendiendo, sus resultados permiten ver la respuesta de la transformación educativa, de acuerdo con Díaz Barriga (2002) es muy sabido que es estudiante depende de la mediación de personas, momentos y contextos culturales para construir su conocimiento

Frente a esta realidad podemos decir que lo que se considera aprendizaje se ha movido de lugar y no solo se limita a recabar información o bien forzar los procesos memorísticos, alcanzar una calificación aprobatoria o mecanizar habilidades, pues para Díaz Barriga y Hernández (2002) el aprendizaje no se puede considerar como una acción individual de representaciones personales, puesto que «se sitúa en el plano de la actividad social y la experiencia compartida» (p.3) ámbito donde el maestro tiene un gran protagonismo al dirigir el proceso educativo.

De la acción docente es posible eslabonar de manera eficiente la educación, razón por la cual autores como Malpica (2012) opinan que «la clave de la calidad educativa son los docentes y su capacidad para estimular el aprendizaje de los estudiantes» (p.57) de manera que para él lo fundamental es el continuo trabajo y revisión de la práctica docente.

Por otro lado, autores como Coll y Miras (1990, como se citó en Díaz Barriga, 2002), mencionan lo siguiente:

Si queremos comprender por qué el profesor y los alumnos interactúan de una manera determinada y se comportan como lo hacen en sus intercambios

comunicativos, hemos de entender no solo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las cogniciones asociadas a los mismos. (p.10)

Lo que implica, observar la parte afectiva, emocional y subjetiva que se juega en las interacciones de maestros y alumnos, pues finalmente somos sujetos sensibles.

Todo lo mencionado anteriormente nos lleva a reflexionar el hecho de la interacción al interior de la materia la Iniciación Musical pues existe una particular forma de relación con el alumnado, de entrada esta es una clase que se lleva a cabo solo una vez a la semana la duración es de dos horas, espacio que necesita aprovecharse por el maestro, lo que implica recuperar la información dada en la clase anterior y dar nuevos elementos para que el alumno intentando comprobar sus nuevos aprendizajes.

Díaz Barriga señala que «El rol del docente no es el de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que [por su rol] se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual» (2002, p.15). Si bien esto es lo que se esperaría para que una gran serie de aprendizajes se den, es necesario considerar los elementos con que el maestro cuenta para hacer este trabajo, no solo los programas o materiales sino las maneras en cómo el docente articula en el trabajo didáctico la secuencia, organización y lógica de la práctica musical, cuestión nada sencilla.

Observemos la siguiente escena:

*Cuadro 26. Escena 1 - Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm*

**La profesora (P) se encuentra guardando un material de una actividad previa y les dice a los alumnos que van a realizar un dictado de compases. Los niños preparan su cuaderno, mientras conversan sobre la fecha y en qué mes están. La maestra los observa recargada en el piano, a la vez que realiza anotaciones en un cuaderno. Solo los mira, esperando a que estén preparados, después comienza a tocar el piano para dar el ritmo. Los chicos, que siguen dispersos por la actividad anterior, comienzan a quedarse quietos en su lugar, y poco a poco guardan silencio, así que la maestra dice:**

**(P):** Ok va... En 3/4.

**Alumno 9:** ¿Con cuántos compases? **(Parece que este alumno no sabe las características de este ejercicio; a pesar de esta pregunta, la maestra inicia con el dictado.)**

**La profesora comienza con el dictado. Lo repite dos veces más. Algunos alumnos parecen distraídos y no logran anotar lo que escuchan; otros no saben exactamente qué escribir, pues tienen dudas o han olvidado el dictado. La maestra sigue con el dictado.**

**(P):** Segundo compás... 1... 2... 1... 2... 3. (Comienza a tocar y los alumnos anotan lo que recuerdan, o bien, lo que entienden.)

**(P):** Tercer compás... 2... 2... 3. (Los alumnos vuelven a escribir mientras ella toca las notas en el piano.)

**(P):** Voy a tocar el primero, segundo y tercer compás seguidos. 2... 3... (Toca de manera inmediata y rápida en el piano, sin dar tiempo a pensar más. Algunos niños la observan, y otros apuntan.)

**(P):** Cuarto compás... 2... 2... 3. (Comienza a tocar y los alumnos anotan en su libreta.)

**Para esta actividad, los alumnos parecen más concentrados, tratan de seguirla y cuando no pueden hacerlo le piden que repita el dictado.**

**(P):** Quinto compás. 2... 3... (Les hace una observación y después dice:) Terminé el compás anterior en esta nota y este quinto compás comienza en esta. (Los estudiantes la miran de nuevo. Tratan de pensar y anotan en su libreta.)

**(P):** Último compás, 2... 3... (La profesora comienza a tocar las notas y los alumnos anotan en su libreta.)

**(P):** Toco cuarto, quinto, y sexto compás. (Los alumnos escriben. Aunque no han terminado, ya les da otra indicación, por lo que no pueden completar su ejercicio.)

**(P):** Va todo completo... 2... 3... (Algunos niños pueden revisar su ejercicio; otros intentan completarlo; y unos más siguen con muchas dudas y solo observan mientras anotan muy poco. Lo que sí se nota es que entre ellos se comunican y revisan lo que escribieron, ya sea para corregir o para cerciorarse de que están bien.)

**Al terminar el dictado, la maestra los observa y les comenta:**

**(P):** Pueden cantar lo que escribieron, igual y coincide con lo que es.

**Los alumnos ven su cuaderno y algunos comienzan a cantar las notas. Instantes después, los demás siguen la instrucción y comienzan a cantar juntos.**

**Hasta aquí, algunos estudiantes miran a la docente tocar y después anotan las notas que escuchan; otros que están concentrados en otra cosa; y unos pocos, con todas las repeticiones, confirman si lo que apuntaron y lo que escuchan coinciden. Al terminar el dictado la maestra les pregunta si entendieron, y trata de retroalimentar cantando todo el ejercicio.**

**(P):** 1... 2... 3...

**La maestra cuenta y da pauta para que los niños también canten lo que escribieron. Al oírlos a todos, parece que lo hacen bien. Después la profesora indica que cada niño cantará un compás. Los chicos lo intentan, aunque de manera muy insegura. La maestra después pregunta a todo el grupo:**

**(P):** ¿Quién me canta el primer compás?

**Se observa gran iniciativa por parte de los alumnos, quienes levantan la mano y dicen «Yo» para poder participar. Así, pasan al pizarrón conforme la maestra los elige. Mientras otros niños hablan entre ellos, continúan pasando al pizarrón para escribir lo que les solicitó la maestra, quien observa lo que anotan y hace correcciones si es necesario, también pregunta a los demás si lo que anotaron sus compañeros está bien, o si se equivocaron y qué les faltó poner.**

**Cuando los niños terminan de escribir, la profesora pasa al pizarrón para anotar el dictado correctamente, de modo que el grupo pueda ver qué figuras eran las que se encontraban en el ejercicio. De esta manera parece retroalimentar la actividad. Regresa al piano y desde ahí pregunta qué figuras están en cada uno de los compases, los alumnos responden mejor y al terminar de cotejar el dictado, la maestra les pregunta:**

**(P):** ¿Cómo les fue y cuántos errores tuvieron?

Los alumnos mencionan las notas que no coincidieron con el dictado. Las niñas con discapacidad visual solo escuchan lo que dicen los demás, y luego le preguntan a la maestra cuándo verá si ellas lo hicieron bien, a lo que la profesora responde que al final lo revisará. Continúa la repetición del dictado por parte de los alumnos, y comienzan con las palmadas. Aquí podemos observar dos cosas: que los alumnos no siguen el dictado tal como está anotado en el pizarrón, y que las alumnas con discapacidad visual no realizan la actividad, posiblemente porque no saben si están bien o no en el ejercicio.

Después la profesora elige algunos niños al azar para que repitan la actividad.

La niña 1 (invidente) solo dice: «es que se confundió y pensé que era rítmico», la profesora ya no le comenta nada al respecto, tampoco retroalimenta a los alumnos que tuvieron errores (que fueron 7). Parece que su tarea se limita a hacer el dictado y preguntar sobre el resultado.

Después de eso, les da 5 minutos de descanso. Los niños suspiran aliviados y comienzan a retirarse del salón. La maestra se acerca a las alumnas con discapacidad visual y revisa lo que hicieron. Las niñas le comentan cosas que no se logran escuchar. Después la profesora les pregunta si quieren salir, las alumnas responden que sí, y las ayuda a salir del salón. En este momento, el tiempo que me conceden para hacer mis observaciones ya se agotó, por lo que salgo del salón.

Cómo es posible observar en esta escena, hay un intercambio entre maestro y alumno, sin embargo, este permanece en una postura más cercana a la interacción educativa tradicional, donde el maestro indica una acción y el alumno la ejecuta, (el alumno lo hace aunque no sepa cómo resolver lo que se le solicita), no obstante, el problema es que la facilitación para propiciar los aprendizajes es ausente, pues es parte de los contenidos que surgen en el momento, la maestra solicita hacer «acciones inmediatas» pues hay que responder al dictado solicitado, en el que suponemos que el maestro intenta comprobar el rendimiento de los alumnos al revisar en un dictado las figuras rítmicas conocidas.

Si bien anteriormente se ha hecho mención de que el maestro puede enseñar de la misma manera cómo le enseñaron a él, en otras palabras, puede replicar las formas o maneras en cómo el mismo se formó; por lo que la práctica que observó influye en el qué y en el cómo hacer las cosas; de forma que si el maestro fue formado tradicionalmente, lo más seguro es que a su vez su estilo de enseñanza tenga los mismos tintes de la formación que recibió y si es tradicional (verbalista, con sentido autoritario, dando más peso a la memoria y a la mecanización) implica que gran parte de la enseñanza surge desde la intuición más que del conocimiento, del sentido común, más que del reconocimiento de metodologías constructivistas para enfrentar diversas situaciones.

Maruny (1989, como se citó en Díaz Barriga, 2002) menciona que:

Enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe de tener un buen conocimiento de sus alumnos (...), ideas previas, que son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, intereses, descubrir sus habilidades y limitaciones, etcétera. (p.7)

En otras palabras, el maestro requiere correrse de lugar y acercarse para comenzar a conocer a sus alumnos.

Revisemos la siguiente escena.

*Cuadro 27. Escena 2 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am*

**La profesora (P), que se encuentra frente al pizarrón, pide a los alumnos cantar la canción de «Caballeros» y marcar en esta la anacrusa, pues han estado revisando este tema por un periodo largo de la clase. Los niños repiten de manera mecánica lo que la profesora hace y no pueden tener la sensación de este tipo de entrada, por lo que nuevamente la maestra vuelve a intentar explicar lo que es una anacrusa y les da las siguientes instrucciones:**

**(P):** Me dicen dónde tengo negras y dónde tengo corcheas. ¿Listos? Todos voltean a ver al pizarrón y ahorita copiamos, ¿sí? Alcen su vista, ya no anoto nada. **(Ya que todos los niños están anotando ella dice:)** Quien tenga los lápices en la mano se los vamos a quitar. **(De esta manera guardan los lápices y miran atentamente tanto a la docente, como a lo que escribe en el pizarrón, al mismo tiempo que ella pregunta:)**

**(P):** ¿Por qué sé que van negras y por qué sé que van corcheas?

**Alumna 2:** Porque las corcheas son más rápidas que las negras. **(Responde con seguridad.)**

**(P):** Bien... porque son más rápidas que las negras. ¿Qué más? ¿Cómo lo sabes tú? **(Dirige su vista al alumno 1)** ¿Cómo te das cuenta que son corcheas y no negras? **(El Alumno 1 no responde, pero otra de sus compañeras, la Alumna 4, comenta «No entiendo... ¿por qué es así?», mientras hace el movimiento del compás con su mano y mira a la maestra.)**

**(P): (Mirando a la alumna le contesta)** Pues yo lo que no entiendo es... porque no me das ninguna respuesta correcta. **(Vuelve a mirar a la alumna, quien no le contesta inmediatamente y parece que se queda pensando).**

**Alumna 4:** Es que no sé... **(Mira a la profesora y es interrumpida por otra compañera, la cual dice:)**

**Alumna 5:** ¿Cuál fue la pregunta?

**La profesora se dirige a esta última alumna y le dice:**

**(P):** Es que mira, ella sí lo hace, (**señala a la Alumna 2**), pero ella no le entiende (**vuelve a señalar a la Alumna 4**) ¿Cómo le puede explicar para que le entienda y nos diga que figura es?

**Alumna 5:** ¡Ah! Que las corcheas van más rápido y las negras van más lento.

**(P):** Fíjate (**vuelve a enfocar su atención en la Alumna 4, mientras se dirige hacia el pizarrón, una vez ahí comienza a explicar:**) Este golpe del pizarrón... en el pizarrón marca el pulso... la pulsación. (**Señala**) Pero, a veces estamos cantando dos notas en un solo tiempo. Yo doy un golpe, pero canto dos sonidos, y ahí tenemos corcheas. (**Las vuelve a señalar**) Cuando yo canto un sonido, entonces es una negra, un golpe y un sonido.

**La profesora muestra la pulsación del ejercicio en el pizarrón, al mismo tiempo que explica la diferencia entre las figuras, sin embargo, parece que la Alumna 4 sigue sin comprender. La profesora continúa con la clase, pregunta a los demás qué figuras rítmicas completan la canción sin regresar a revisar si la Alumna 4 entendió su explicación.**

**Ahora la pregunta al grupo:**

**(P):** ¿Qué otras figuras están? (**Al contestar esto se genera mucho ruido en el salón de clase, pues todos los niños quieren participar, por eso algunos gritan y contestan «negras», «corcheas», «blancas», más a modo de adivinanza que por saber la respuesta. Otros se mantienen en sus lugares con una actitud pasiva.**

**Con todo el ruido, la maestra los intenta callar y dice «Shh». Continúa con su anotación en el pizarrón de las figuras que los niños deben responder y canta nuevamente la canción mientras marca las figuras que ellos le han dicho. No todos están integrados en esto, pues una de las alumnas notoriamente desesperada, le pregunta a la maestra «¿Ya copiamos?».**

**(P):** No, porque aún no hemos terminado las notas.

**Después vuelve a cantar la canción. Escucha las notas que los alumnos le indican, y les comenta:**

**(P):** Okey, piensa la siguiente sílaba, ¿sube o baja?

**La profesora continúa resolviendo un ejercicio que no ha quedado claro y pregunta: qué figuras rítmicas conforman la canción o si las notas suben o bajan; por su parte, los alumnos adivinan las respuestas. Parece que la profesora se impacienta, pues se dirige hacia al piano para tocar la canción y les dice:**

**(P):** Anote cada uno lo que crean. (**Como si de un nuevo dictado se tratase.**)

**En este punto los niños estaban más enfocados en copiar la canción en su libreta, aun cuando la indicación fue que no lo hicieran, que en escuchar lo que la maestra toca, por lo que la profesora concluye la clase y deja tarea en el pizarrón.**

Desde la mirada de algunos investigadores como Díaz (2002) Díaz y Hernández (2002) Coll (2008) el profesor debe ser un acompañante durante este proceso de ajuste y administración de aprendizaje, propiciando que se generen procesos de atención o memoria,

para que el alumno pueda sentar las bases que le lleven a una autorregulación de su propio aprendizaje.

Si bien el aula puede ser un entorno de aprendizaje, el problema es la interacción que es posible lograr, pues el maestro necesita establecer una práctica docente de manera efectiva: «La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia» (Díaz Barriga, 2002, p.7). De esta manera es factible generar un trabajo docente más efectivo hacia el proceso de aprendizaje.

Si no se logra que el alumno comprenda, entonces tendrá dudas y confusiones con respecto a lo trabajado durante la sesión, puede que algunos capten rápidamente, mientras para otros encontrar el sentido de lo visto es un proceso complejo, Díaz y Hernández, (2002) resalta que «No se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos y en otros no» (p.7). Lo que implicaría reconocer las formas de aprendizaje de los alumnos mirando las habilidades, así como las limitaciones de cada uno.

En el caso del tema de la anacrusa y su vinculación en una canción, es por una parte la dificultad de la profesora para dominar el ejercicio o reconocer el tema y después el intento por transmitir a sus alumnos. No hubo claridad para reconocer y cantar la canción, encontrando la sensación de la anacrusa y diferenciar esta de la entrada tética. Parece que se adivinan los sonidos, los ritmos y la propia letra de la canción.

En este ejercicio no hubo posibilidad de establecer una mediación por parte de la profesora puesto que no hay un apuntalamiento correcto a la actividad y termina pidiendo que escriban lo que «entendieron» pues parece que no tiene la partitura de la canción, por lo que no puede corregir y tampoco puede aclarar dudas sobre el tema que se trabajó en la clase.

Revisemos una escena más.

*Cuadro 28. Escena 3 - Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm*

Después de hacer un ejercicio, la profesora pide a los niños regresar a su lugar para trabajar en su cuaderno. Mientras ella recoge un material con el que habían realizado una actividad anterior; da las instrucciones para realizar un dictado.

En la clase, los niños están algo inquietos y hablan entre ellos. Hay ruido por el movimiento de sillas que acomodan ya que están desordenadas. La maestra les pide que vuelvan a tomar sus lugares, lo cual toma su tiempo. Tardan en sentarse y dejar de hacer ruido, los alumnos no dejan de hablar y la maestra dice:

(P): Vamos a hacer un dictado... y ustedes lo escriben.

Ella va frente al grupo y escribe en el pizarrón, mientras da instrucciones, de espaldas al grupo. Entonces les dice:

(P): ¡Listos!... ¡Va!... ¡Clave de sol!... ¡Ahora sí! ¡Vamos a necesitar la clave de sol! (Refiriéndose a los compases a dictar les comenta:) Son varios compases para escribir, entonces mucho cuidado, ¡eh! (También les advierte:) No vamos a poner compás.

La profesora inicia el dictado. Lo realiza todo y los niños se miran entre sí, o bien, la miran a ella. Tratan de concentrarse en lo que escuchan, aunque parece que no les queda claro, pues no están seguros de qué es lo que deben escribir. La profesora nuevamente ejecuta el primer compás; de hecho, lo dicta tres veces, para que con las repeticiones quede más claro. Entre una repetición y otra, da tiempo para que los niños piensen en lo escuchado y puedan escribir tanto las notas, como el ritmo de la melodía que toca.

Termina el primer compás y pasa al segundo. Los chicos intentan escribir lo que perciben, pero hay un problema con las alumnas invidentes, pues la actividad es la misma para todos. Estas niñas requieren tener una adecuación a su trabajo, de hecho, no pueden escribir como los demás, pues para hacer el dictado deben trabajar con fichas sobre un pentagrama especial al tacto. Sin embargo, la maestra solo se les acerca y les pregunta a las dos si ya tienen sus fichas, ellas indican que sí y sin más aclaración la maestra sigue con la actividad.

Los alumnos van avanzando con los compases. Después de un rato, la profesora se da cuenta de que una de las niñas invidentes ya no marca nada en su pentagrama, y le pregunta:

(P): ¿Ya se te acabaron? ¿Ya no tienes más fichitas?

Alumna 1: ¡Mmm, no!

La maestra le indica que así deje el ejercicio, por lo que la alumna se queda sentada en su lugar y solo escucha, mientras que la profesora continúa con el dictado. Después la maestra dice al grupo:

(P): Okey, siguiente. (Al tocar las notas se equivoca, se da cuenta de ello, y le comenta al grupo:) ¡Perdón! (Corrige entonces el dictado.)

A pesar de repetir el dictado, varios estudiantes no alcanzan a realizarlo de manera correcta, por lo que le solicitan que lo repita lo que acaba de decir, pero la maestra no hace caso a esto y continúa hasta acabar por completo el dictado. Luego comienza a revisar el trabajo hecho.

**Ahora todos cantan y ella se acerca a algunos niños con los cuales repite la dinámica de preguntarles si tuvieron bien o mal el ejercicio. Observa sus trabajos, pero no dice más, tampoco revisa ni pide que canten lo que escribieron.**

**Los alumnos repiten en coro las notas que dictó. La docente pide al Alumno 8 que le cante el segundo compás y este lo hace de manera desentonada. El niño, al darse cuenta del error, vuelve a intentar cantarlo. La profesora toca las notas del dictado para que el alumno las siga y pueda entonar mejor. Al finalizar el dictado pregunta al grupo:**

**(P):** Okey, esas son las notas. ¿Quién lo tuvo bien? **(Pregunta y cuenta cuántos levantan su mano; observa que la mayoría tiene la mano en el aire, por lo que indica:)** Okey... lo cantamos todos juntos.

**Alumna 1:** Maestra, ¿le digo cómo supe que es sol-sol-do?

**(P):** Dime...

**Alumna 1:** Es que yo sé tocar las «Mañanitas», y esos dos sol me parecieron como el de las «Mañanitas». Y el do porque ya lo conozco muy bien.

**(P):** Muy bien, tienes un punto de referencia ahí...

**Pero no se acerca a ver el trabajo que han hecho las dos alumnas invidentes. Respira profundo y decide concluir la clase.**

**(P):** Okey, vamos a dejar la clase aquí ahorita... ¿Sí?... Vamos a cortar ahorita la clase, empiecen a guardar sus cosas... ¡Ah! Antes de guardarlas... Péguenme esa hoja que les di, en su cuaderno. Es su pase de salida, si no está pegado no salen. **(Eso les indica a los niños, quienes comienzan a pegar su hoja si tienen pegamento, de lo contrario, lo piden prestado a alguno de sus compañeros para poder pegar la hoja y salir del salón).**

El grupo ha estado demostrando que tiene dificultades en el abordaje de los dictados y cuando tienen que hacer uno se muestran inseguros y temerosos, así que el dictado se hace complejo, pues los alumnos parecen no tener puntos de apoyo para realizar la actividad y no reconocen los sonidos, se confunden en la traducción de lo escuchado a lo escrito, además que les cuesta trabajo retener lo que escuchan por lo que continuamente piden que la maestra reitere las frases dictadas, pero como la profesora no retroalimenta, ellos escriben, aunque no sea una respuesta correcta.

Una dificultad en el trabajo de este grupo, es el dictado con las alumnas invidentes, pues se observan las dificultades que tiene la maestra para trabajar con ellas, ya que se observa que no tiene estrategias que permitan que estas alumnas puedan realizar el ejercicio y se integren en la medida de lo posible al grupo; así que la profesora deja que ellas *resuelvan* como puedan, no aprovechando su habilidad fuerte que es la escucha en la resolución de los ejercicios que solicita.

Para que el aula sea un escenario potencial de aprendizajes es necesario modificar la manera en cómo se plantea la enseñanza, se requiere un trabajo que propicie un contexto más rico en el tema a abordar que permita una mayor interacción con las experiencias entre los integrantes del grupo, pues cuando el docente tiene una «toma de conciencia de la complejidad del aula y la evidencia de lo que en ella ocurre [esto] incide sobre la enseñanza y el aprendizaje» (Coll *et. al.*, 2008 p.362).

En las actividades que la profesora realiza, el trabajo lúdico es muy sesgado, casi no se integra, lo cual es un problema pues el juego permite movilizar los distintos saberes y acercarse de manera más directa hacia los aprendizajes significativos, pero contrariamente los juegos que se ven en el grupo tienden a ser lineales, poco creativos, más dirigidos lo cual desvincula el acercamiento a la construcción de aprendizajes.

En este sentido es importante que el docente pueda valorar de manera objetiva el contar con la integración del juego pues «el juego bien orientado por el maestro, contribuye a que el niño comprenda más rápido. Para ello, se requiere de materiales auxiliares asequibles encaminados a enriquecer la práctica musical» (Ponsoda, 2005, p.49), pues tener propuestas alternas desde el juego permitiría no solo tener un mejor acercamiento al tema sino la posibilidad de orientar la actividad educativa logrando mejores aprendizajes en el alumno.

Es de vital importancia la utilización de varios medios de enseñanza, precisamente por las particularidades de la asignatura y la edad de los alumnos, en los cuales (como ya habíamos analizado en el factor psicológico) se manifiesta el carácter concreto del pensamiento. Les atrae todo lo vivo, espontáneo, movable, dinámico y fijan mejor el objeto de estudio cuando pueden observar de una manera interesante, a su gusto y fantasía, en láminas, dibujos o gráficos. (Ponsoda 2005, p.49)

Las formas de relacionarnos con los alumnos para generar aprendizajes necesitan variar, necesitan acercarse cada vez más al elemento vivo de la música, dejar de tratarla como una pieza reverenciada o de museo y comenzar a emplear más en el aula la experiencia o el hacer musical como algo natural y común con la ayuda del juego, tener estas vinculaciones puede

mejorar los encuentros maestro-alumno dando paso a una mayor integración de los distintos saberes que el niño necesita incorporar a esta edad.

Desde la perspectiva de la praxis, lo que se llama «apreciación» se ve en el uso, o los usos, que se hace de la música; es decir «su hacer» y, en consecuencia, el valor añadido a la vida. La condición de entendido, considerada en términos praxiales, se convierte así en una cuestión de hábitos de uso activo, unas acciones que Small (1998) y Elliot (1995) llaman «musicar». (Regelski, 2009, p.40)

Establecer una buena mediación con los saberes es un factor clave en la construcción de aprendizajes, pero también significa vincularse, reconocer e integrar de mejor manera a los alumnos, para Ponsoda (2005) se trata de conducir o guiar al niño desde su intuición a tener un bagaje que le permita realizar tareas más complejas por sí mismo, lo que le permite entender y autorregularse ya sin ayuda y cimentando mejor su nivel de desarrollo real «para Vygotsky, el profesor es un experto que mediatiza el conocimiento que debe adquirir el alumno, promoviendo continuamente zonas de desarrollo próximo de manera interactiva (p.21).

El trabajo de Ponsoda (2005) retoma las ideas de Galperin con respecto a la etapa de orientación o bien familiarización con el conocimiento, en esta etapa el profesor juega un papel fundamental en el acercamiento a los nuevos saberes, ya sea de manera directa, donde el alumno se familiariza con lo nuevo a partir de alguna estrategia de trabajo del maestro o bien de manera indirecta, permitiendo que el alumno participe activamente en el reconocimiento del tema, así podrá manejar mejor los materiales de la clase.

### **5.6. «Improvisación»: ¿resoluciones inmediatas?**

El Ciclo de Iniciación Musical ha funcionado a lo largo del tiempo como un espacio en donde la formación de sus estudiantes depende en gran medida del trabajo de sus maestros, es decir, los profesores son los que deciden qué abordar y cómo hacerlo pues al no contar con un

programa específico, cada maestro trabaja en función de lo que conoce y cree que es posible aplicar con niños o bien lo que piensa que le puede funcionar al alumno.

Se supone que debe haber un programa de trabajo que permita cubrir ciertos contenidos y objetivos con los cuales trabajar, pero al no tener esto se ocasiona que cada profesor parta de temáticas que va estructurando pero que al no estar plasmadas en un documento no son posibles de reconocer, pues en la propia marcha del proceso educativo pueden volverse rutinarias pues los temas se reiteran una y otra vez, así se revisan: ritmos, intervalos, lectura en clave de sol y fa, o escalas. Pero no se ve su adecuación a los niveles o la integración de esto con alumnos con discapacidades.

Si bien en las pocas reuniones programadas algunas veces se plantean estas problemáticas, hasta ahora no se ha resuelto de manera efectiva, al momento de esta investigación las reuniones se habían centrado más en hablar del reglamento, así como fechas de inicio y término del curso, periodo de exámenes, o bien hablar de concursos internos y presentaciones de fin de cursos, pero no se tomaron acuerdos con respecto al trabajo de clase.

Un asunto más a considerar, al respecto de los programas escolares es la llamada «libertad de cátedra» la cual predomina en el ámbito universitario, sin embargo, no ha sido comprendida del todo, esta se refiere al:

Derecho a las instituciones de educación superior para establecer sus planes y programas de estudio sin injerencia del Estado o de los intereses ajenos a la academia. Así mismo, la libertad de cátedra implica la potestad del docente para realizar sus actividades de enseñanza conforme a lo que estime más adecuado para sus estudiantes, sin ceñirse a determinada corriente filosófica, política o de otra índole que constituyan una ideología externa o que le sea impuesta. (Tamayo, Mendiola y Fourtoul, 2015, p.173)

Esta situación si tiene una repercusión en los maestros del CIM los cuales son profesores universitarios y en la lógica de su trabajo ellos pueden decidir qué elementos, materiales o métodos emplearán en su trabajo, lo cual puede ser enriquecedor, pero por otro lado puede ser un terreno árido pues lleva a lo que se conoce como improvisación educativa.

Perrenoud (2011) hace un interesante planteamiento sobre la improvisación educativa, y la refiere en dos términos: 1. como la improvisación regulada que es un aspecto que implica tener confianza y seguridad en la toma de decisiones dentro de la práctica y 2. Como la improvisación no regulada, la cual puede generar un estado de urgencia y de descontrol en las acciones, lo que lleva a tener automatismos en el comportamiento.

Al momento de revisar las escenas de trabajo nos estamos refiriendo a la improvisación como una acción educativa no estructurada o no planificada, Perrenoud (2011) al respecto de la improvisación no regulada menciona que cuando se da no existe un control real de las acciones, lo que propicia que haya actividades que si bien permiten salir del paso, estas se organizan desde la intuición o el sentido común, por tanto, obstaculiza la planeación, es decir el antes, durante y después de la acción pedagógica, los cuales son tiempos que se desdibujan en el quehacer educativo.

Frega (1996) habla sobre las actividades que están «basadas en viejos enfoques, meramente instructivos en las técnicas básicas de la comunicación verbal y escrita» (p.1) y considera que es fundamental sacudir estos esquemas pedagógicos, «por su enciclopedismo y el verbalismo, lo cual enfatiza el carácter teórico del lenguaje musical, en deterioro de una experiencia plena» (p.1) siendo que esta última es vital para sumar a la sensibilidad y la musicalidad natural del sujeto.

El problema que observa esta autora es que los propios maestros no han desarrollado una musicalidad eficaz por lo que es lógico que se sientan inhibidos para conducir el proceso de musicalización, pues nadie puede dar lo que no tiene, razón por la cual es necesario que el maestro se musicalice, «dándole conocimientos, proponiendo su mejor expresión musical, a la vez que le ofrecemos posibilidades de acción educativo-musical para sus alumnos» (Frega, 1996, p.12).

Pero mientras no se tenga en cuenta la necesaria planificación u organización de los contenidos o temas a trabajar en las clases y se cambie de manera «abrupta» de una actividad a otra, se generará una improvisación no regulada, cayendo en una contradicción de la propia práctica docente, frente a lo cual es necesario contrarrestar al intentar que sea el maestro quien guíe el conocimiento y propicia la aprehensión de saberes en el alumnado.

La acción pedagógica tiene que encontrar las modalidades adecuadas. La inmersión en una clase no basta, porque supone afrontar una gran diversidad de configuraciones sin que la repetición sea suficiente para intensificar o densificar la experiencia y acelerar así los aprendizajes. (Perrenoud, 2011, p.35)

Observemos la siguiente escena:

*Cuadro 29. Escena 1 – Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm*

**En la primera parte de la sesión la profesora les pone un ejercicio de rítmica, donde les pide a los niños que pasen al centro, para marcar con los pies el pulso y con palmadas el primer nivel de subdivisión que son corcheas mientras se desplazan por el espacio, ella les va dirigiendo a que lo cambien pulso y el primer nivel de subdivisión a palmas y pies (o sea que lo marquen al revés) y así sucesivamente. Aquí concluye esta parte de la sesión y comienza la segunda parte de la sesión que es la que nos interesa señalar.**

**(P):** Se acabó, okey, se sientan por favor. No, en sus sillas, no; en el suelo.

**Alumna 2:** *¿Miss vamos a usar el cuaderno?*

**(P):** ¡No! **(Se dirige a un niño y le comenta:)** E, en el piso. **(Como la maestra se acerca a él y lo toca el alumno contesta «¡ah!», el niño se sienta, y la profesora regresa al piano y desde ahí les va dando instrucciones)**

**(P):** Viendo hacia donde estoy yo... por favor... este... **(señala a varios niños)** ... de J, T, todo ese lado hasta L y S. **(Cuando ve que se mueven mal les llama la atención:)** ¡No! S, pásate hacia adelante, hasta L va a ser el grupo uno, de S, A, hacia adelante es el grupo dos, ¿okey? **(Al fin señala espacios en donde los grupos 1 y 2 se deben acomodar, pero varios se confunden con la instrucción y preguntan dónde deben sentarse, sobre todo esto no queda claro para las alumnas invidentes.)**

**Alumna 2. (con discapacidad visual):** *¿Miss, yo qué grupo soy? (La maestra sigue acomodando a los chicos). La alumna pregunta ya que la profesora da la instrucción con referente visual.*

**(P):** ¡Dos S! **(Finalmente le indica el lugar donde debe estar, después de un tiempo la profesora parece que tiene la atención del grupo y les dice:)**

**(P):** Eh... en el pizarrón tenemos las figuras que hemos estado trabajando, ... **(los mira y les comenta)** ¡ya hay que reafirmar esas figuras! **(los mira nuevamente y parece pasar sus ojos por todo el grupo, después sigue diciendo)** Y... lo que vamos a hacer, es ahorita seguir trabajando con el pulso y vamos a hacer unas improvisaciones con ritmo ¿okey? ... Dentro de ese pulso vamos a ir trabajando esas figuras, lo que ustedes vayan sintiendo que va en ese pulso ¿okey?, **(hace un gesto como indicando que comprendieron)** va a empezar L, luego sigue L y así van pasando cada uno... **(Observa a los niños y todavía el orden no es el que necesita por lo que acomoda a un niño más)** ... Eh metete ahí junto a «L» para que sea un semicírculo, A ... y de este lado también acomódense un poquito, así en semicírculo... **(sigue dando instrucciones de acomodo)** date vuelta M, S vente para acá en medio de ellas dos ¡perfecto!... Aquí ¡aja!... date vuelta G hacia

donde están tus compañeros... M metete aquí junto a S por favor, viendo hacia tus compañeros ¿okey?... va ... (parece que ya terminó de acomodar a los chicos.)

**Cada alumno del grupo uno hace su improvisación rítmica con las figuras que están en el pizarrón mientras ella va marcando el compás con el piano, pasa uno por uno la profesora los va nombrando y después les pide hacer improvisación a todo el grupo 1 al mismo tiempo.**

**(P):** Ahora es el turno del grupo 2, de igual forma cada alumno que pertenece a este grupo hace su improvisación rítmica y después en grupo todos juntos al mismo tiempo.

**(P):** A ver, G inténtalo tú con los ojos cerrados. (El alumno G expresa un «ay».)

**Después improvisa todo el grupo 2. Esto se les dificulta un poco ya que los alumnos no pueden improvisar, sino que siguen aplaudiendo el pulso al mismo tiempo por lo que se muestran confundidos de entender el sentido de la actividad, el único que puede realizar una improvisación es un alumno que estudia percusiones.**

**Los niños se notan inseguros al realizar la actividad, al hacerla con los demás compañeros les da un poco de confianza, por lo que están más atentos a las indicaciones, aunque no se notan motivados, posiblemente porque siguen sin comprender del todo lo que van a hacer. Terminan el ejercicio y sentados comienzan a platicar entre ellos esperando la instrucción de la profesora.**

**La profesora se encuentra en el pizarrón anotando unas notas, algunos niños observan lo que ella escribe, e intentan con las figuras que va marcando en el pizarrón hacer su improvisación, de hecho, de esto se trata el trabajo de improvisar con las figuras rítmicas que están anotadas y que de alguna manera tienen cierta noción.**

**Es notorio que al hacer la improvisación individual tienen que ver el pizarrón e incluso se copian los ejemplos entre sí, sin embargo, conforme van pasando una y otra vez, van obteniendo más sentido de la consigna de la tarea, la interacción entre los alumnos es de respeto al escuchar y observar la ejecución de los compañeros, siempre están pendientes de la reacción de la profesora para tener la seguridad de hacer bien el ejercicio. después los chicos comienzan a pasar en el orden descrito y cuando alguno de ellos tarda un poco más o no sabe cómo acabar, la maestra interrumpe y dice:**

**(P):** ¡Y se acabó! (dando a entender que ha finalizado) ¿okey?, este... De ahí nos vamos a ir a... que... (se queda pensando que es lo que van a hacer de actividad y les dice) se van a regresar a su lugar y cada quien va a escribir... (La maestra se queda en silencio, pensando que ponerles a hacer, hasta que un alumno la interrumpe).

**Alumna 2.:** ¿Sí, miss y cada quien va a escribir? (pregunta una de las alumnas con discapacidad visual).

**(P):** Cuatro compases... ¡shhhh!, A silencio. (le dice a otra alumna que estaba platicando para que escuchen a los demás) ... Cuatro compases... en cuatro cuartos... ahí tienen sus referencias (señala con la mirada al pizarrón, pues sigue estando detrás del piano) y después las va a leer cada uno, ... igual y así vamos uno por uno, uno por uno como si fuera un solo ejercicio, vamos a ir leyendo todo.

**Alumna 1.:** ¿Miss tenemos que escribir blanca y negra y todo eso? ... ¿o cómo?

**(P):** (Le contesta rápidamente) ¡Sí! Cuatro compases en cuatro cuartos (la maestra no aclara más.)

**Alumno 10:** ¿De qué figuras? (pregunta otro alumno que parece no haber prestado atención a sus indicaciones).

**La maestra lo mira y le señala el pizarrón desde el lugar donde se encuentra y le dice:**

**(P): (dice en voz alta)** Todas las que tenemos ahí, que son negras, silencio de negra, dos corcheas, cuatro dieciseisavos, blanca, silencio de blanca y octavo con punto y dieciseisavo... **(se queda pensando y voltea a donde están las niñas invidentes las cuales señalan que no lo saben).**

**Alumna 2:** Oye, *miss* traje mi esta cosa.

**(P):** ¿Qué? Ay, ahorita lo hubiéramos sacado. **(Es un metrónomo y lo ajusta.)** ¿Es un metrónomo no?

**alumna 2:** ¿La próxima clase también lo traigo *miss*?

**(P):** sí, me hubieras dicho antes de empezar el ejercicio

**La profesora se distrae con el metrónomo, mientras hace esto algunos alumnos no realizan la actividad, que les ha pedido, otros juegan con sus manos, es evidente que ellos están un poco confundidos pues la profesora no da instrucciones precisas y no corrobora que ellos hayan entendido y como están confundidos no hacen correctamente el ejercicio, la maestra comienza a revisar lo que escriben y cuando ve algún error lo señala, pero debe repetir toda una serie de instrucciones, que hubiera sido eficiente que hubiera comentado esto antes:**

**(P):** Es escribir cuatro compases, en cuatro cuartos, usando las figuras que están en el pizarrón.... **(sigue hablando con los chicos por un tiempo más y luego indica mirando su reloj.)**

**Los alumnos anotan sus figuras rítmicas para hacer una improvisación, así uno por uno cada alumno hace con sus palmas el ejercicio que escribió, al finalizar les dice que han mejorado, que ya están más relajados y sueltos, se repasa el valor de las figuras, pone unos ejercicios en el pizarrón donde escribe sumas que realiza con las figuras rítmicas, colocando una corchea más una corchea es igual a: y espera que los niños contesten el valor final del ritmo. En este ejercicio ella pasa a cada niño al pizarrón y van variando las figuras rítmicas, los niños se motivan y solicita pasar al pizarrón, por lo que coloca más ejercicios de estos.**

**Luego les pide que copien este ejercicio en el cuaderno, aclara errores, a las dos niñas con discapacidad visual les hace un ejercicio de cálculo mental, las niñas responden bien a lo que la profesora les pregunta y les explica qué es lo mismo que hicieron los compañeros de forma escrita en el pizarrón. Los niños comentan que les gustan mucho las matemáticas en la música y hablan entre ellos.**

**Al final la maestra indica:**

**(P):** Me dejan ahí sus cuadernos porque voy a revisar el ejercicio que hicieron y tienen cinco minutos nada más y pueden salir en lo que revisó sus cuadernos, cinco minutos nada más. **(Los niños dejan los cuadernos y salen a su descanso, lo cual concluye el tiempo de grabación de la sesión.)**

La escena nos muestra la dificultad de la maestra al realizar una actividad de escritura, pues lo que intentaba proponer es que los niños escribieran una secuencia rítmica o bien una línea rítmica de cuatro compases, usando el cuatro cuartos como medida rítmica, para esto, debían utilizar las figuras rítmicas que estaban escritas en el pizarrón; por la naturaleza de la actividad una de las alumnas invidentes tiene dudas y pregunta a la maestra que es lo que

debe hacer; pero la profesora no le aclara la actividad y solo le indica que invente sus compases.

La falta de diálogo de la profesora con sus alumnos hace que la interacción entre maestro-alumno sea pobre, pues un asunto importante es lograr la participación de ambos en el aula, sin embargo, en esta escena la profesora, al intentar darles respuesta a las preguntas de sus alumnos, asume que los alumnos ya han aprendido, pero no se percata que ellos no han entendido el ejercicio.

Por otra parte, la actividad marca un abrupto inicio pues no da un acercamiento al trabajo o contextualiza lo que se verá que son las duraciones y los nombres de las figuras rítmicas, si bien intenta caminar para centrar la atención esto no se logra por lo que decide que tomen asiento y escriban una línea rítmica.

Díaz y Hernández (2002) mencionan que «el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros, en un momento y contexto cultural» (p.3) esto implica la riqueza del encuentro educativo al promover encuentros con actividades escolares que estimulen las habilidades cognitivas, pero tomando en cuenta partir desde la zona de desarrollo real de conocimiento de los alumnos.

No fue posible observar que pasó con el trabajo de los demás alumnos, pues en ese momento se hizo una pausa, de manera que no podemos constatar cómo es que los demás alumnos pudieron resolver este mismo ejercicio.

Ahora revisemos la siguiente escena:

*Cuadro 30. Escena 2 - Profesora 2, sábado, 8:00 am a 10:00 am*

**La profesora está al centro del salón, los alumnos ya han formado un círculo, les pide que se tomen de las manos y les da indicaciones de trabajo pues deberán pasar el pulso de la canción de su mano a la mano del compañero, generando con esto una especie de cadena, ya que al cantar requieren hacer el pulso, y esto es lo que deben marcar, la maestra indica:**

**(P):** Aquí va a perder el que se salga de la pulsación de lo que se está tocando, si va rápido... va más rápido y cuando yo me detenga o sientan que me voy a detener van a quitar la mano y dónde yo me detenga ese es el que va a perder. **(hace una breve demostración del ejercicio y se va al piano, pero la distancia entre el**

piano y los alumnos es muy grande por lo que el grupo se distrae con facilidad y no prestan atención a las indicaciones, lo cual hace que se inquieten)

Como los niños están dispersos y no se logran concentrar, la maestra llama su atención con voz fuerte, poco a poco ellos logran guardar silencio por un rato; sin embargo, al volver a realizar la actividad, nuevamente se pierde el control del grupo, pues no pueden seguir las indicaciones de la profesora, así que marcan lo que ellos quieren y se jalan de las manos en lugar de hacer lo que la maestra les solicita, que es pasar el «pulso».

**(P):** A ver ... ¡Yo nada más estoy esperando a que me pongan atención y siguen hablando! ... Todos callados... (mira que nadie le está haciendo caso, por lo que levanta más la voz) la persona que yo siento se queda sentado y no participa... ¡tsh!... No hables, no emitas sonido con tu voz. (le dice a un alumno que está sentado y hablando mucho).

Intenta hacer de nuevo el juego y se nota que los niños interactúan entre sí y como la actividad es un juego, se distraen y ríen cuando pierden o creen que van a perder. El objetivo de la actividad es sentir el ritmo, la actividad es interesante, sin embargo, la distracción de los niños hace perder el interés del trabajo, pues no entienden lo que necesitan, falta un ejemplo que les muestre cómo realizar la actividad, la profesora intenta guiar desde la distancia la actividad, ya que se encuentra detrás del piano y separada de ellos.

La situación propicia que no haya control grupal, los niños no siguen indicaciones y realizan el trabajo como lo entienden.

**(P):** ¡Oigan, chicos!... más que nada me detuve... ¿saben por qué?... (mira a los niños, quienes también la miran y parecen poner un poco más de atención) Porque no tienen que hacer ruido con su voz, nada más concéntrate en lo que estás sintiendo y lo que está pasando, no se puede comentar nada. Anota a «A» y a «I» (le dice a la alumna que está cerca del pizarrón, la niña anota los nombres de sus compañeros en el pizarrón. La maestra vuelve a tocar en el piano y solicita hacer otra vez la actividad.

Parece que los objetivos que la maestra ha destinado para esta actividad son de sensibilización y aprendizaje por lo tanto aquí hay un abismo entre el objetivo de esta actividad y lo que se desarrolla en la práctica, ya que los alumnos no parecen entender qué es lo que a lo que tienen que hacer, así que siguen distraídos, platican o juegan entre ellos, por lo que la maestra les comenta:

**(P):** «Oigan perdemos mucho tiempo cuando se desconcentran .... abusados».

La interacción de los alumnos con la profesora es complicada ya que la profesora al estar tocando el piano no está concentrada en lo que los alumnos realizan, los alumnos no preguntan a la profesora, no existe un diálogo en donde el aprendizaje sea el motivo del estar ahí, además la actividad es lúdica por lo que rompe la tensión y acerca de manera rápida al alumno con sus compañeros, por lo que se presta a que ellos jueguen y no se concentren, ante esto la profesora se desespera y decide cambiar la estrategia.

La maestra les dice:

**(P.):** ¡Volvemos a nuestro lugar! Actividad «carrera de notas» en clave de fa en registro 4.

Los alumnos se sientan y tratan de seguir el trabajo que la profesora acaba de proponer, sacan su cuaderno y comienzan a anotar.

**(P.):** Ponen clave de fa, ... Voy a repetir las reglas de esta actividad. (Voltea a verlos), Primero anotar la mayor cantidad de notas posibles.

**Alumna 5:** ¿Como que la mayor cantidad de notas? (le pregunta una alumna que no entendió la indicación).

(P.): Yo voy a ir súper rápido, si se te pasa una, dos o tres notas no te estreses. Segunda regla, no rellenar notas

**La alumna mira un poco confundida a la maestra pues sigue sin entender lo que realizará, además de que los alumnos casi no la oyen pues están distraídos; algunos siguen sacando cuaderno y cosas para anotar, la profesora comienza a dictar las notas de manera imprevista, no les avisa, no hay una preparación para la actividad, los alumnos se quejan de no haber escuchado, de no entender lo que acaba de dictar y comienzan a ver el trabajo del compañero de al lado, para ver si están haciendo bien lo que la maestra pidió.**

(P.): Anoten la cantidad de notas, arriba de 10 excelente, no hagas menos de 10. Tienen que ser 20, siempre son 20. Son puras notas que están juntas sube o baja.

Si bien comienza a dictar en registro no. 4 del piano, después de un rato cambia al registro 5 para que los chicos escuchen e identifiquen mejor el dictado, siempre señalando que deben saber si la nota sube o bien baja.

**Los alumnos comienzan a anotar en sus libretas las notas que parece han escuchado y ella comienza a revisar lo que han escrito; le pide al Alumno 11 participar y anotar las notas que él pudo registrar en el pizarrón, posteriormente le pide a la Alumna 4 pasar y anotar las notas siguientes en el pizarrón. Por último, le pide pasar a la Alumna 3. Al tener el ejercicio escrito en el pizarrón los alumnos comparan esto con su resultado.**

(P.): Listos, sacamos su tarea de la clase pasada. (con esto da por terminada la actividad del dictado de notas, pues la profesora revisa las tareas y así se llega al fin de la clase, les pide recoger sus cosas antes de salir y se despide de ellos).

Esta escena nos describe la simultaneidad y lo imprevisible de las acciones que suceden en el aula, pues es difícil para la profesora integrar la atención de los alumnos e intentar una y otra vez captar su atención, si bien los alumnos siguen sus indicaciones no se percibe si están comprendiendo. Esto afecta el trabajo que intenta hacer la profesora ya que toma la decisión de cambiar la actividad frente a la poca respuesta del alumnado, hace algo más complejo para centrar su atención sin embargo después de un rato los alumnos siguen desconectados con lo que ella intenta hacer y se genera desorden al interior de la clase, no se establece una comunicación clara entre la maestra y los alumnos.

Perrenoud (2011) señala que tanto el reflexionar cómo el actuar a conciencia dentro de la práctica y acción es algo que suele ser irrealizable, puesto que el tiempo transcurre y es limitado para poder girar las acciones al interior de la clase, pues esto implica la toma de decisiones, interrumpir o no la actividad que el grupo esté haciendo, empezar o no algo nuevo, castigar o llamar la atención, entre otras opciones. Para generar una práctica reflexiva

en la acción y tomar micro decisiones al interior del trabajo de la clase requiere conocer las formas de aprehensión de los alumnos, reconociendo sus fortalezas y deficiencias lo que posibilitará modificar el trabajo y tener mejores resultados. Además, es necesario considerar por otra parte que actuar sólo desde la intuición puede llevar a tomar decisiones que hagan más difícil el proceso educativo.

Observemos la siguiente escena:

*Cuadro 31. Escena 3 - Profesora 1, martes, 6:00 pm a 7:00 pm*

**La profesora (P) se encuentra revisando un ejercicio a las estudiantes invidentes (Alumna 1 y 2) con un material en específico (musicografía) que las alumnas tienen. Los demás niños están trabajando con otros materiales, (jergas y círculos cartulina de colores) pues están realizando una línea melódica. De manera que la maestra está recargada en la mesa mirando lo que hacen las alumnas con discapacidad visual.**

**Alumna 2:** Puse muchos dos. (Se ríe y continúa con el ejercicio.)

**(P):** Pues tú los pusiste (le comenta la maestra, observa su ejercicio y solo le dice) Ok.

**Mientras, los demás compañeros están esperando que los revise, al terminar la revisión con esta alumna no hay más señalamientos ni retroalimentación, solo pasa a la siguiente alumna.**

**La profesora observa cómo realiza el ejercicio la Alumna 1 y la interrumpe:**

**(P):** Ese no es sol.

**Alumna 1:** Es que estaba mal puesto (le corrige su ejercicio, mientras la alumna continúa y la profesora comenta)

**(P):** Ok, a ver otra vez (La alumna lo vuelve a intentar y la maestra le pide:) Ok, nada más que del sí, al sol está como raro ese intervalo. (la alumna intenta responder ante la corrección de la maestra, pero la profesora la interrumpe:)

**(P):** Puedes poner si, la, sol, para que baje si, la, sol. (La alumna le contesta que se había confundido y le propone a la profesora hacer de nuevo el trabajo y la profesora le responde:) Sí, nada más el final (la maestra observa lo que hace y comenta:) Bueno, se le parece... ya ve guardando el material.

**Los demás niños platican entre ellos en la espera de ser revisados, va a otra mesa y los niños muestran su trabajo, pero los niños se confunden y piensan que solo uno de sus compañeros debe hacer la actividad, por lo que la maestra les indica:**

**(P.):** No, pues todos... (los mira y los niños repiten el ejercicio ahora todos juntos y le proponen a la maestra hacer otro ejercicio, pero la maestra les indica que ya hicieron dos ejercicios así que deben guardar el material.

**Se pone frente a otro equipo y les dice:**

**(P.):** ¿Esto van a cantarlo?... (les pregunta y les dice) ¿Esto cómo se canta? (observando su actividad, los niños no saben que decir, hasta que uno de ellos le comenta)

**Alumno 9:** No, pues no sé por qué pusieron esto. (contesta el niño, y se ve confundido). **Quitan ese material extra, pero el equipo parece confundido y no alcanza a entender que es lo que la maestra les solicita.**

**(P.):** Bueno... van (la maestra les indica iniciar, por lo que los alumnos cantan. Después de un tiempo los interrumpe) Él les va a dar la nota (señala al Alumno 11, los demás niños del grupo asienten con la cabeza y continúan el canto). Los alumnos, comienzan con la actividad, pero al ir trabajando la canción se van sintiendo más inseguros, al terminar no retroalimenta y solo ayuda al equipo a guardar su material, la maestra y los alumnos comienzan a platicar sobre lo que hicieron, termina de hablar con ellos y vuelve al frente, la Alumna 1 ayuda a su compañera, la Alumna 2, a completar el ejercicio.

**La maestra regresa con la Alumna 2 y ella le menciona que no sabe porque siempre le falta una ficha, pero no recibe respuesta, lo repite dos veces más, en ninguna de estas recibe respuesta y la maestra les dice que guarden sus cosas porque comenzará con otra actividad.**

**(P):** Okey, dictado rítmico melódico de tres cuartos. (De esta manera cambia la actividad de la clase).

El observar el trabajo en clase nos lleva a preguntarnos si en verdad es el maestro quien selecciona la información, y el uso de materiales de manera anticipada o bien la orientación de la clase surgen de la improvisación o adecuación que plantea en el momento para poder realizar su trabajo, pues surgen otras preguntas cómo; ¿En qué basa la selección de sus contenidos? ¿Qué intereses atiende? ¿A qué finalidad sirven?

Pues las respuestas a las interrogantes anteriores nos permitirían relacionar los diferentes aspectos que surgen en el trabajo musical, no solo de atención y escucha sino de coordinación, lateralidad, integración de sensaciones, reconocimiento de lo que se hace y su relación con el trabajo musical (al tocar o cantar algo). Frente a esto es vital generar una propuesta curricular que pueda resumir las intenciones educativas de la Iniciación Musical, así como los objetivos académicos, las actividades de aprendizaje, los contenidos del curso y la planeación entre otros aspectos.

La propuesta curricular comprende tanto lo que se enseña, como lo que aprenden los alumnos al interior de una institución educativa por cuenta propia... no solo afecta al alumno, sino también perfila al docente, y de esta manera en la continua interacción, docentes y alumnos viven y construyen un currículo. (Mendivil, 2010, p.61)

Ya que en la medida en que el maestro se asuma como un sujeto activo en el currículum, podrá mejorar su ejercicio didáctico y por lo tanto integrarse de manera efectiva en la elaboración de los programas de estudio de las clases que imparte; pues si tiene una

participación mucho más activa en la estructura de sus cursos, conociendo, comprendiendo y relacionando los contenidos que maneja, le posibilitará ser un mejor mediador en los procesos educativos; evitando las clases y exámenes rutinarios que vienen de la herencia tradicional.

Todo lo que ocurre en las clases, las variables que intervienen en la configuración de la dinámica social del aula, obligan al docente a una continua actualización de datos que recibe de la retroalimentación originada durante la interacción con sus alumnos. Esta gran cantidad de información, que es procesada por el docente durante la praxis [es lo que] le impele hacia una consecutiva toma de decisiones con respecto al qué y al cómo enseñar, que, al mismo tiempo le conduce a un continuo replanteamiento de sus acciones. (Zaragozá 2009, p.19)

Este replanteamiento de acciones solo ocurren si el maestro tiene en claro que enseñar y cómo hacerlo y es aún mucho más enriquecedor si toma en cuenta dos aspectos fundamentales, la planificación de su práctica que incluye el considerar los contenidos y las maneras de trabajar la enseñanza así como los materiales y el segundo aspecto si considera que dentro de sus clases debe haber un *musicar*; es decir, debe considerar a la música misma como herramienta hacia el cambio de su práctica replanteando las formas en que ésta activa los sentidos y se conecta con la cognición para permitir una mejor internalización del fenómeno sonoro y del lenguaje musical.

### **5.7. El asunto de la evaluación y la práctica docente**

Otro de los temas que es causa de estudio, de investigaciones y por supuesto es un tema que preocupa en la educación es la evaluación, saber qué y cómo evaluar ha sido un gran desafío para la escuela, el cual requiere ser atendido de manera profunda en el proceso educativo puesto que las situaciones conflictivas que giran alrededor de la evaluación no son ajenas al interior del CIM, de manera que estas conforman uno de los aspectos complejos en la atención de la formación de sus estudiantes de este espacio académico.

Antes de mencionar las conflictivas del CIM con la evaluación, acerquémonos a reconocer lo que algunos autores como Mauri, Coll y Onrubia (2008) hablan sobre la evaluación del aprendizaje escolar, desde la dimensión de la psicología de la educación, ellos mencionan lo siguiente:

Se ha ocupado tradicionalmente de la evaluación como un fenómeno desgajado de las actividades de enseñanza y aprendizaje, como algo que tiene lugar al final de la enseñanza y una vez culminado el proceso de aprendizaje. Solo muy recientemente ha empezado a superarse esta aproximación, tomando conciencia de que la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje constituyen una unidad indisoluble. (p.549)

Lo cual implica reconsiderar el trabajar solo con evaluaciones finales para poder observar los resultados de aprendizaje de los alumnos, puesto que para Mauri, Coll y Onrubia es claro que la evaluación debe darse a partir de lo que se genera en la enseñanza y por lo tanto en el aprendizaje, pues existe una gran conexión entre estos dos procesos, ya que no puede haber aprendizaje al margen de la enseñanza, pero tampoco puede haber una enseñanza si no se considera y valora la acción instruccional de los profesores.

De manera que la evaluación no solo es un resultado, sino que «la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es un ingrediente fundamental de la educación escolar y de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, los esfuerzos por mejorar la educación exigen necesariamente la revisión y mejora de las prácticas de evaluación» (Mauri, Coll y Onrubia, 2008, p.550). Existen tres formas de evaluación dentro del proceso evaluativo según Coll, Martín y Onrubia:

1. La evaluación diagnóstica, o bien inicial, se refiere a la evaluación que tiene lugar al comienzo de los procesos de E-A, la meta de esta es obtener información sobre las necesidades educativas y formativas del alumno en los momentos iniciales de la enseñanza.
2. La evaluación formativa también llamada continua o bien regulada, la cual transcurre al momento de realizar la clase, indica sobre la evolución del aprendizaje de acuerdo a las acciones didácticas, las actividades y

estrategias del maestro realiza; de manera que el juicio valorativo se enfoca en el desarrollo del proceso educativo y se supone debe ayudar en dos sentidos: primero al maestro, para regular su actividad docente y en segunda instancia; al alumno, para mejorar su actividad de aprendizaje

3. La evaluación sumativa, que igual suele llamarse final, es aquella que se plantea al término de una actividad o de un conjunto de actividades de E-A, su finalidad es determinar hasta qué punto y en qué grado los alumnos han realizado o no los aprendizajes que se pretendían y también cómo la actividad docente permitió o no llegar a cubrir los objetivos planteados. (2008, p.551)

No obstante, es necesario considerar que una parte muy arraigada en la cultura del profesorado, es evaluar, pero ésta se da desde el predominio de la función social sobre la función pedagógica; lo que se refiere a que al momento de evaluar hay un sesgo que es más cuantitativo, es decir, surge la necesidad de medir y contar; valorando lo que el alumno hace, ejecuta o responde y por lo general este tipo de evaluación se da al término de un proceso de E-A (los exámenes finales) pues trata de medir cuánto sabe el alumno para otorgar un número a ese saber, además que hay que asentar calificaciones en las actas institucionales respectivas.

Por lo que es necesario considerar que existe un carácter complejo en las prácticas evaluativas que forman parte de la cultura del profesorado, pues al parecer, en la mayoría de los casos existe un predominio de la función social de la evaluación sobre su función pedagógica; es decir, hay un sesgo más cuantitativo, esa necesidad de medir y contar este tipo de evaluación se da al término de un proceso de E-A pues trata de medir cuánto se sabe y se intenta otorgar un número a ese saber.

En suma, esta cultura evaluativa reduce la evaluación a la evaluación sumativa, reteniendo, además, básicamente de esta su función de certificación y acreditación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos o su uso para el control social de la educación y la enseñanza. (Mauri, Coll y Onrubia, 2008, p.558)

Sin embargo, en otro extremo del proceso educativo, se encuentra una evaluación que se centra más en una función pedagógica y didáctica, la cual cubre dos objetivos importantes:

1. Vincular el proceso de evaluación con los procesos de E-A, lo que implica que pueda estar en todo el proceso por lo que se considera el inicio, el transcurso y el final del proceso de trabajo educativo, es decir, es posible correlacionar esto de manera fuerte con la planificación.
2. Especificar los juicios de valor, no solamente en una escala numérica, sino en la revisión de los aprendizajes y conductas adquiridas por los alumnos, de manera que «el énfasis en la valoración del aprendizaje de los alumnos se desplaza hacia el *retrato* o *perfil* de sus competencias, es decir, hacia una valoración de carácter cualitativo más que cuantitativo, multidimensional más que unidimensional y dinámica más que estática, de sus aprendizajes.

Estas ideas nos permiten analizar la situación no solo evaluativa sino educativa y de aprendizajes que se cierne en el CIM, entonces en este hilo de ideas ¿Qué criterios se están tomando en consideración para evaluar? ¿Qué es lo que se va a evaluar? ¿Cómo se puede evaluar lo no planeado? ¿Cómo determinar una evaluación efectiva si la sesión de trabajo ha confundido a los alumnos e incluso a las profesoras? ¿Cómo evaluar el proceso educativo que parece ser muy disperso?, así como otras preguntas.

Es posible perder la finalidad de la evaluación en el trabajo educativo musical cuando no se considera lo que ocurre en la práctica, puesto que la finalidad es comprender cómo se están introyectando los saberes a través de las formas de enseñanza; que se enseña y que se supone que se aprende al interior de las aulas, para determinar cómo es posible evaluarse desde una perspectiva pedagógica y didáctica. Tener esto en cuenta, permitió considerar la evaluación desde diferentes perspectivas y tener en cuenta un cuadro más completo del trabajo educativo en este espacio.

En específico, se hace referencia al trabajo realizado con la maestra 2, quien dio mayor acceso para observar las distintas etapas de evaluación que aplicó con sus alumnos, puesto que la maestra 1 no permitió este acceso mencionando, que mi presencia distraía a los niños, de manera que no me dio acceso para revisar las evaluaciones de los alumnos.

Revisemos la siguiente escena.

*Cuadro 32. Escena 1 - Profesora 2, primera parte del examen*

La sesión inicia con actividades de calentamiento, donde la profesora hace ejercicios con la pelota, en un compás de tres cuartos, marcando cómo se debe de hacer el ejercicio, los alumnos la imitan y al terminar su calentamiento guardan la pelota.

Dan inicio con el examen o cómo la maestra dice «el tener dieces»; para esto les pide escribir una línea rítmica inventada por ellos mismos, con el compás de tres cuartos, indicando que al terminar su ejercicio lo entreguen para que ella lo revise.

Mientras los niños escriben, la maestra pasa por cada una de las mesas de trabajo con la intención de revisar lo que hacen; aunque solo observa si escriben. Después regresa a su lugar. Al sentarse se da cuenta que frente a ella están algunas alumnas, ve su trabajo de manera rápida (solo pasa, observa y se retira a otro lugar), pero no hace observaciones.

El salón de clases está lleno de alumnos trabajando y conversando acerca del examen.

El Alumno 1 termina de hacer su ejercicio rítmico y se lo muestra, ella empieza a mirar el cuaderno, y sin decirle nada, se levanta y camina por el salón, con el cuaderno del niño en la mano, este alumno la comienza a seguir, mientras la profesora pasa por los lugares, (siempre acompañada de este niño que igual mira los ejercicios que hacen sus compañeras y les comenta cosas sobre sus trabajos), parece ser que la maestra se apoya en el trabajo de este alumno para calificar a los demás.

Después de mirar lo que hacen algunos alumnos, la profesora regresa a su mesa y algunas niñas se acercan a ella para verificar si su ejercicio es correcto (más de tres alumnas la rodean) y la profesora les dice:

(P): Está mal, repítelo... Compara con tu compañero y lo vuelves a hacer.

La alumna se queda un poco confundida porque no comprende bien que está mal, y no puede resolver su duda porque la profesora al ser examen no le ayuda a corregir ni a entender mejor el ejercicio. (Mientras esto pasa, los demás niños platican sobre el ejercicio)

Cuando los alumnos preguntan a la profesora no logran entender bien puse la maestra habla en general y no se detiene a retroalimentar la tarea dejada. Cuatro alumnas más permanecen en su lugar (confundidas) pues no pueden realizar la primera actividad, parece que no entienden cómo escribir el ejercicio que ha solicitado la profesora.

Se nota que el grupo está más callado que de costumbre y miran cómo pasan sus compañeros y observan si la maestra aprueba o no su trabajo, esto da pie a que sean los mismos alumnos quienes se apoyan en el trabajo; es decir, entre ellos se pasan los cuadernos, se corrigen y evalúan ellos mismos, a lo largo del ejercicio, los alumnos mantienen una actitud de «compañerismo» mostrándose como es el ejercicio y como se hace de la forma correcta.

Alumna 9: (Sosteniendo el cuaderno en sus manos, le pregunta a una compañera) ¿Ya acabaste?, ¡Pásamelo! (La alumna revisa lo que ha hecho su compañero y regresa para corregir su trabajo).

La profesora sigue sentada, ve a los niños, pero está atendiendo al Alumno 1, quién le pregunta si su ejercicio es correcto. También se acerca la Alumna 3 (su hija) y la maestra pregunta:

**(P):** A ver, cuéntenme lo que escribieron.

**Los alumnos 1 y 3 comienzan a palmear el ejercicio que han escrito, contando los compases).**

**Alumno 1 y Alumno 3:** uno-dos y tres y cuatro... (pero el problema es que no pueden palmear de manera precisa los ritmos que escribieron, por lo que la maestra centra su atención en ellos dos y parece «olvidar» al resto del grupo; conforme ellos van mostrando su trabajo, la maestra los corrige y hace observaciones, de esta manera los niños logran completar el ejercicio y al terminar les dice:

**(P):** ¡Muy bien!, ahora van a intercambiar cuadernos y tú, vas a leer y palmear el ejercicio del Alumno 1 luego él hará el tuyo... ¡Ahora, vayan a leer, vayan a leer los dos juntos!

**Los niños se van a trabajar juntos y ella dice en voz alta al grupo:**

**(P):** ¡Primeros dieces!

**El Alumno 2 y el Alumno 4 están esperando para revisión, la profesora los atiende y le menciona al Alumno 4:**

**(P):** Te sugiero que cambies el último compás.

**Alumno 4:** ¡Porque está muy chafa!...

**(P):** No, no está, muy chafa.

**La profesora le regresa el cuaderno al niño y solamente le dice que hay que corregir el trabajo, pero no le explica en qué consiste el error o de qué manera podría corregirlo, como lo hizo con el Alumno 1 y el Alumno 3, de manera que él regresa a su lugar algo confundido pues no tiene su calificación, no sabe cómo resolverlo, así que revisa el cuaderno de algunas compañeras para tratar de copiar lo que ellas tienen escrito.**

**Los alumnos restantes siguen hablando del ejercicio, ya que por más que lo intentan, no lo logran resolver y no tienen una guía para apoyarse en sus trabajos. los alumnos parecen estar un poco frustrados, en este momento, el Alumno 4 «corrige» con lo que ve de las compañeras y regresa para que la profesora revise y califique su ejercicio, la profesora toma el cuaderno del Alumno 4 y comenzó a escribir un compás para que él, aparentemente pudiera entenderlo, sin embargo, no retoma lo que el niño había escrito, no señala si hay error, solamente la maestra escribe un nuevo compás y le pide al alumno que lea lo que ella escribió.**

**Al niño no le queda otra opción que comenzar a palmear lo que tiene escrito en su cuaderno, por fin obtiene su 10, pero con base en lo que la maestra escribe en su cuaderno y no en lo que él había entendido.**

**Así concluye la primera etapa de la evaluación en la clase de esta Profesora**

Una línea de trabajo que se tiene de manera recurrente en el CIM es la realización de evaluaciones finales, si bien hay espacios intermedios durante el semestre en que se hacen ciertas pruebas, por lo general son los exámenes finales los que marcan el mayor puntaje para la calificación final. De alguna manera esta práctica es extendida desde los niveles iniciales hasta el posgrado, las evaluaciones son diversas; pueden ser exámenes, trabajos finales (ensayos, exposiciones o escritos) o bien los recitales o conciertos son los más comunes.

De manera que en la secuencia de la evaluación que se realiza en el CIM la maestra decide hacer un examen, se supone que basado en lo que se ha revisado, sin embargo, como se aprecia los alumnos desconocen el tema, además que las indicaciones de la maestra no son claras, si bien los niños tienen dudas y se acercan a preguntarle, no obtienen respuesta por parte de la maestra, al parecer solo dos niños tienen su atención, el alumno 1 y la alumna 3 (que es su hija), ellos si tienen la posibilidad de acompañamiento, por otra lado la atención e interacción con el resto del grupo es casi nula, pues solo les dice que están mal, pero nunca señala dónde está el problema o bien porque el ejercicio es erróneo.

Una de las problemáticas que señala el proyecto Delors (1996) sobre la educación es justo alrededor de la evaluación, pues esta se asume con un interés de aprobar en lugar de despertar la curiosidad, la búsqueda y la autonomía de los niños, pues por lo general se estudia para aprobar, pero, no para aprender, lo cual parece ocurrir aquí también donde los niños tienen ciertos rudimentos (como reconocer las figuras rítmicas) pero no pueden realizar las tareas (leer para tocar un instrumento).

La escena anterior permite mirar cómo la evaluación pierde su esencia pedagógica, al no estar afianzada en los procesos de E-A, al ser tan lejana al alumno y al ser un formalismo que debe cubrirse; lo cual sume a la evaluación como algo sumamente mecánico, lo que hace difícil determinar las habilidades del alumnado y su grado de dominio de las tareas especificadas, la implicación del alumnado en este proceso es de temor y duda sobre lo que deben hacer y el saber que lo que hagan pasará por el registro de la evaluación.

Veslin (1992, como se citó en Jorba y Sanmartí, 1993) menciona que «la evaluación es la práctica pedagógica que menos motiva al profesorado y que más le molesta. Al mismo tiempo, para el alumnado la evaluación es la actividad más temida y la menos gratificadora». (p.21) Lo cual es notorio incluso en la profesora, se observa que piensa mucho en cómo realizar este examen, parece que se concentra en revisar y esto hace que desvíe la atención de cómo responden los alumnos.

Por lo tanto, evaluar sin tener una lógica y sentido de este ejercicio, implicaría realizar una tarea superficial al asentar un número no real al rendimiento del alumno, si realmente no tenemos conciencia de lo que ha sido enseñado y las habilidades que el alumno pueda haber

introyectado. Aparte de hacer extremadamente difícil para el niño buscar la posibilidad de aprobar, pues el grupo descrito, no reconocen con claridad las partes de esta prueba, pues está más enfocado en obtener el 10.

Una de las dificultades que se observan en esta escena es que, al terminar esta parte del examen, se anuncia otro, al final de esta escena donde la maestra solicita una nueva actividad; da la impresión de estar elaborando el examen en el momento de la propia evaluación, pues no parece haber una planificación del trabajo evaluativo, lo que genera confusión, ansiedad y nerviosismo en los alumnos, quienes estaban muy preocupados por acumular sus calificaciones aprobatorias.

Pongamos en consideración la siguiente escena:

*Cuadro 33. Escena 2 - Profesora 2, segunda parte del examen*

**La maestra pasa a un segundo momento de evaluación cuando después de revisar la línea rítmica que inventaron los alumnos les pide que lean el ejercicio rítmico que realizó cada compañero.**

**Al fondo del salón se observa al Alumno 1 y la Alumna 3 quienes están realizando ya la segunda actividad asignada, que es leer el dictado del compañero, y frente a ellos están dos alumnos realizando la primera actividad. En este momento solo ellos han obtenido ya una revisión y calificación del primer ejercicio, pues los demás aún se encuentran haciendo la primera parte que es escribir una línea rítmica, por lo que comienzan a «retrasarse» con respecto a la indicación de la profesora y no han podido avanzar a obtener el segundo diez.**

**Mientras tanto, cuatro alumnas se encuentran sentadas en su lugar sin poder aún realizar la primera actividad asignada. Se ven desconcertadas y las niñas solo miran como sus compañeros rodean la mesa de la maestra, ellos llevan sus cuadernos listos para revisión, en este momento comienza a crearse un desorden, pues todos quieren que la maestra vea su trabajo. Comienzan a lanzar los cuadernos a la mesa, por lo que la profesora pide a los niños que hagan una fila para poder calificarlos, aun así, los alumnos siguen hablando y moviéndose.**

**A pesar del ruido y el desorden del grupo, la maestra solo estaba concentrada en revisar a un alumno, por lo que no puso atención en las niñas que aún no habían comprendido como debían realizar el trabajo asignado.**

**En la revisión del ejercicio la profesora no aclara dudas solo les dice:**

**(P): Está mal... Revisalo otra vez... Vuélvelo a hacer... Cuando los niños reciben estos comentarios se muestran desconcertados porque no han entendido bien cuál es el problema además de comenzar a desesperarse por obtener su calificación.**

**Para este momento los alumnos se notan alterados y presionados, sobre todo al ver que algunos compañeros comienzan a terminar y pasan a la segunda evaluación, ellos notan que el tiempo de la clase se agota, por lo que algunos desde su lugar piden a sus compañeros que ya se evaluaron que les pasen el ejercicio para copiarlo y poder así tener su calificación.**

**Como la profesora no los observa, los niños pueden copiar el ejercicio de sus compañeros que ya terminaron, y al tener el trabajo se acercan a la maestra para que les revise. Incluso las alumnas que no habían comprendido el ejercicio copian y pasan al frente porque sus compañeros les dicen:**

**Alumnos:** Ve... ve, ya pásate para que te califiquen.

**Es curioso observar cómo es la calificación, pues todos obtienen el 10, no hay comparativas entre los chicos, la profesora no está observando lo que los niños hacen y simplemente ve los cuadernos. Si le parece bien el trabajo pone 10, si no, señala que corrijan y los manda a su lugar sin otra calificación, sin embargo, parece no haber parámetros claros en esta evaluación.**

**Finalmente ha revisado a todos e indica que al final de la clase, todas las evaluaciones que obtengan ella las va a registrar para poder emitir la calificación final. Al oír esto los alumnos se inquietan más, pues la maestra anuncia otra parte del examen, que sería la tercera con un nuevo diez para juntar tres.**

La escena anterior nos permite observar las discrepancias, las discontinuidades y la falta de claridad en una evaluación, lo cual provoca que los alumnos empiecen a buscar maneras de *solucionar* el examen, lo cual sí bien les permite solucionar el examen (pues cubren lo solicitado), no se puede observar hasta qué punto el alumno domina o no el tema, pues los niños deciden copiar lo que los otros han hecho para aprobar, la maestra no ve eso y los califica.

Posiblemente la copia del ejercicio se da por que los niños se atrasaron en las actividades y sintieron que se les agota el tiempo, lo cual los estresa; el problema se dio en la resolución del ejercicio y el tiempo otorgado para realizar esto, pues cada alumno es diferente y trabaja a un ritmo diverso a los demás, de igual forma al tener dudas e inquietudes acerca de lo que deben o no de realizar y no recibir alguna aclaración y/o explicación de lo que debe realizar, los confunde y ellos intentan resolver su trabajo incluso al copiar.

Díaz Barriga (1999) menciona al respecto de la evaluación, que esta consiste en el alcance de los objetivos y en determinar sobre ello una nota; es decir, generalmente la evaluación que se realiza en muchas aulas solo se enfoca en la técnica explícita, pues lo implícito no suele ser evaluado, (por ejemplo, los niveles de comprensión de un tema) determinando así que, el profesorado se enfoque en «objetivos conductuales» sometidos a programas de un mismo patrón.

Así el examen se hace para obtener el 10, pero no para entender los temas de trabajo, es muy notorio en esta sección de la evaluación que los alumnos estén temerosos,

confundidos; lo que propicia que pongan en juego estrategias para librarse de la evaluación, en cuanto a la actitud de la maestra ella parece no darse cuenta de que los niños están copiando, o bien si se percata, entonces no lo hace notorio y solo está «revisando» los trabajos entregados.

Aquí cabría preguntarnos, ¿qué es lo que realmente quiere evaluar la profesora? ¿Esto que pregunta tiene su base en lo que planeo para este grupo? ¿Cómo se da cuenta de los aprendizajes? Estas preguntas comienzan a surgir en mi persona a medida que la actividad se desarrolla y abren el cuestionamiento a la necesidad de un trabajo mediador en relación con estos temas, por ejemplo, durante la clase observada hubo trabajo individual pero no por equipos, la maestra no averigua por qué y sigue con la actividad.

Además de no cumplir lo que tenía en perspectiva, pues ella hablaba en una entrevista hecha previamente de la evaluación como una actividad constante que permitiera saber cómo va el alumno, pero lo observado en el aula y con su trabajo, choca o contradice lo dicho por ella, y la propia evaluación tiene varios problemas para llevarse a cabo.

Si bien la evaluación busca ser una actividad formativa que da cuenta del valor de los logros alcanzados tanto por el proceso de enseñanza (los profesores) y los aprendizajes (alumnos) en lo observado es difícil determinar que esta manera de evaluar permite observar los desempeños del maestro y los alumnos con el fin de mejorar la educación, por lo que esta escena permite indicar que se cubre el requisito, pero no se llega a un fin sustancial que es, valorar el desempeño de ambos actores educativos.

Observemos ahora la tercera etapa de la evaluación de la profesora 2:

*Cuadro 34. Escena 3 - Profesora 2, tercera parte del examen*

**En esta parte del examen la profesora se encuentra sentada en una mesa al centro del salón, calificando aún a algunos niños, pasan algunos minutos y luego ella les indica:**

**(P)** Tienen que completar las actividades para tener los tres dieces del día, **(con esto se refiere a los exámenes, esto genera un poco de angustia en los niños y comienzan a presionar para trabajar)**. Durante algunos minutos la profesora revisa a quienes estaban en espera. En cuanto terminó de revisar a la mitad del grupo, hizo una pausa en la revisión para poder tener un poco de orden.

Por lo que da la instrucción de realizar la actividad; está es hacer parejas e intercambiar cuadernos para que cada niño ejecute el ejercicio del compañero. Al mencionar la actividad, dos alumnas que están sentadas en la fila de enfrente de la profesora se alegran y se abrazan.

Mientras los alumnos que se supone están en la fila se encuentran fuera de sus lugares, dispersos por el salón, otros más están junto al piano y unos cuantos inclusive escriben en el pizarrón.

La maestra solo indica al grupo que le pasen sus cuadernos para seguir calificando, pero no les comenta nada más, después de un largo lapso, donde los niños están en sus mesas intentando resolver la actividad, al terminar se levantan y vuelven a hacer la fila y pasa en parejas a revisión de esta actividad, con la intención de mostrar en parejas que ya pueden realizar la lectura de manera correcta.

(P): (Desde su mesa pregunta) ¿Quiénes ya tienen dos dieces? (parece que ignora que nadie ha entregado su trabajo).

Nuevamente hay alumnos que se atrasan con las actividades pues no se han puesto de acuerdo con otro compañero para trabajar en parejas ya que todo el grupo está de pie cotejando sus ejercicios y pensando con quién les conviene hacer la actividad.

Para la revisión de la actividad, la profesora pide que realicen la lectura de corrido sin pausas para poder calificarlos, posiblemente apresurada por el tiempo de la sesión que se está agotando y constantemente da la indicación de formarse para obtener el diez.

El alumno 2 sigue teniendo dudas sobre lo que debe hacer, la profesora toma el cuaderno del niño y corrige el ejercicio, no se alcanza a ver si el alumno obtiene su primera calificación, pues hasta ese momento, el alumno comienza a buscar una pareja para trabajar la segunda actividad.

En el salón hay mucho movimiento, todos hablan al mismo tiempo, y también estudian o revisan el ejercicio, mientras que otros hacen fila para su evaluación y otros se encuentran aún resolviendo sus dudas apoyándose en otros compañeros, todos están ocupados en algo y hablan en voz alta.

A pesar de la tensión de los alumnos, la profesora quiere tener una calificación más, por lo que anuncia otra actividad que improvisa en el momento en que califica el Ejercicio 2 de la mayoría de los alumnos. En ese momento algunos de ellos ponen una cara de sorpresa mientras que otros no ponen total atención por seguir repasando y aclarando dudas con sus compañeros

(P): (Desde su mesa, habla en voz alta para que el grupo le ponga atención, ya que algunos alumnos parecían dispersos a las indicaciones que la profesora estaba mencionando) Los que ya tienen dos dieces, ¿quiénes son? ¿Quién ya va por su tercer Díez?... (algunos niños levantan la mano) okey, me lo van a hacer en grupo, el siguiente ejercicio, el que yo pida que lo hagan, se van a ir hacia allá a la esquina y lo van a leer.

Toma algunos cuadernos y de manera aleatoria ella les da los cuadernos a ciertos niños y les pide que armen un ejercicio a partir de los que ya había revisado, por lo que los niños se acomodan solos y arman dos grupos en lugar de hacerlos por parejas.

(P) Van a leer lo de sus compañeros por parejas (aunque los niños están armando el equipo con los compañeros del salón, al ver esto, la maestra cambia la indicación y les dice):

(P) Van a hacer el ejercicio por equipo y no por parejas, y debe estar muy bien elaborado.

La profesora se refiere a que realizaran la misma actividad que en el segundo ejercicio, solo que ahora será por equipo no por parejas.

**(P): (la maestra les indica)** debe ser sin pausas o sin interrupciones... de corrido ... si lo hacen así... obtienen su diez. **(se refiere a la lectura del ejercicio que están articulando)**

**La maestra los deja trabajar aproximadamente 25 minutos; en este tiempo, la profesora revisa algunos cuadernos para elegir ejemplos y dárselos a los equipos formados por los propios alumnos, ellos estuvieron ensayando varias veces para leer los compases de manera correcta.**

**Pasa un equipo que está integrado por los alumnos que comprendieron bien desde un principio las actividades (aquí se incluyeron los niños 1 y 3) y por lo tanto avanzaban más rápido, mientras el otro equipo seguía ensayando para ejecutar el ejercicio de la mejor forma posible, de manera correcta y sin interrupciones frente a la profesora, como ella lo había solicitado.**

**Al revisar al primer equipo la profesora solo mueve su cabeza, pero no indica si estuvo bien o hubo algo mal en el ejercicio, lo que pone un poco ansiosos a los alumnos que están compitiendo por tener varios dieces, al final los chicos hacen su ejercicio y regresan a su lugar emocionados por el tercer 10 que ha sido asignado por la maestra.**

Hemos mencionado que los sistemas de enseñanza buscan mejorar la calidad educativa, y una de las acciones que ayuda en esta meta es la evaluación, la cual según Rubí (2017) permite que el profesorado pueda considerar el desempeño de cada uno de los alumnos; detectando, fortalezas o deficiencias, con la intención de hacer los ajustes pertinentes si es que esto fuera necesario, de manera que, la evaluación conlleva una forma de hacer conciencia sobre lo que se trabaja en el aula y lo que no, lo que de alguna manera permite tener una perspectiva de la propia práctica docente.

Lamentablemente, la estructura tradicional en la educación musical ha internalizado una cultura en donde se evalúa sumativamente al final del semestre, lo que implica que, puede haber acciones que aún no han sido integradas al aprendizaje, también es común observar que se evalúa aquello que no se ha revisado en el aula o bien que se vio de manera superficial, es decir, es factible revisar un tema, pero en el examen hacer una variante de este; por lo tanto, la evaluación no es objetiva, ya que se estaría cotejando algo desde una apreciación subjetiva.

Al parecer las maestras no parecen tener una conciencia específica sobre cuál es el nivel real de conocimiento del alumnado, por lo que no es factible determinar qué es lo que realmente saben, al parecer la evaluación más importante del curso se realiza al final del semestre lo que implica tener una evaluación sumativa, por lo que no es fácil valorar los logros del niño, esto resulta contradictorio y conflictivo, pues el trabajo que se propone en la Iniciación Musical tiene la intención de fortalecer su proceso educativo.

Esta situación es factible de observar al pedir un punto más o la búsqueda del tercer 10, donde se solicita una nueva actividad, la cual no es sencilla, pues los alumnos deben formar un equipo y ponerse de acuerdo para hacer una lectura, esto implica organizarse, revisar la lectura, estudiarla y ensamblarse bien, pero esto no es algo que haya realizado de manera continua en su trabajo de clase, de hecho, parece que la tarea asignada rebasa las habilidades de los niños.

Pareciera ser que, entre más difícil es más *importante* o *válido* el conocimiento, «cuanto menos accesible es la música, más valor estético tiene, por lo que se requiere el «cultivo» de un conocimiento y una comprensión especiales... el cuerpo y la mente quedan separados y se favorece la razón y la percepción intelectual, mientras que, en consecuencia, se reprueban las reacciones viscerales y otros estados emocionales afines. (Regelski, 2009, p.29)

Es muy notorio el hecho de evaluar perdiendo el sentido de lo aprendido, pues solo basta con solo repetir procesos muy mecánicos y olvidarnos por completo de que el aprendizaje no se construye, y nada sería más alejado de la realidad pues «aprender no es solo acumular información o ejercitar habilidades» (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.2).

Por el contrario, el proceso de evaluación requiere una mediación importante con los otros en un momento y contexto particular, por lo que es importante considerar el contexto de la escuela, el aula, los compañeros y los maestros quienes adquieren diversos roles que permiten tener una mediación entre el aprendizaje y el alumno y no considerar estas ideas en la evaluación es continuar aferrados a un modelo de transmisión de la información.

#### *Cuadro 35. Escena 4 - Profesora 2, cuarta parte del examen*

**En la última parte de la sesión de evaluación, la maestra ya había mencionado que solo serían tres calificaciones las que deberían obtener los niños en ese día; *sin embargo*, les pide a algunos alumnos rezagados que hagan una cuarta evaluación, esto lo decide en el momento de estar calificando y *parece una decisión tomada por impulso y no con antelación, es decir, esto no se planificó.***

**Este cuarto apartado consiste en leer el ejercicio rítmico que ya habían elaborado, pero se les solicita a los niños que deben marcar el compás botando su pelota, es decir, la pelota debe indicar el compás y ellos debían decir las figuras hablando las sílabas rítmicas, lo cual coloca nuevamente más ansiedad en**

**los niños que ya quieren terminar el ejercicio.**

**Con la evaluación anticipada, se logra observar, que esta evaluación no ha tenido oportunidad de planificarse, pues no hay una relación tan directa con los temas, incluso algunos no se vieron en las clases, el problema de pedir otra evaluación con poco tiempo antes de terminar la sesión era que algunos aún no completaron el primer ejercicio. (Como el alumno al que ella le escribe el ejercicio, él no había podido completarlo, ni hacer las figuras rítmicas con palmadas ni trabajar en pareja)** la maestra estaba calificando alumnos que se encontraban en distintas etapas de la evaluación y debía volver a evaluar a los que presentaran el cuarto ejercicio.

**Solo algunos alumnos completan el último ejercicio, los demás siguen presionados por acabar sus respectivas evaluaciones, sigue habiendo mucho ruido, casi nadie se concentra. Al estar próximo el término del tiempo de clase, la profesora se levanta de su mesa y da la siguiente indicación:**

**(P): ¡Sigo revisando la próxima semana...los que califique se vienen para acá, para ponérselo en la lista, los que no califique siguen trabajando la próxima semana!**

**Este anuncio marca un nuevo revuelo en la clase puesto que hasta finalizar la sesión de clases, la maestra menciona que deben anotarse en una lista las calificaciones obtenidas; al oír esto nuevamente los niños se amontonan a su alrededor para el registro de sus evaluaciones y posteriormente poder retirarse del salón, sin embargo, la maestra no cuenta con una lista oficial, por lo que comienza a preguntar nombre, apellido y cuántos dieces obtuvieron en sesión, esto lo va anotando en una libreta de manera extraoficial, lo que hace que los chicos se retrasen para salir y los del siguiente grupo vayan entrando haciendo más caótico el tiempo del término del trabajo.**

**En general, la sesión observada resultó ser estresante, debido a que la maestra, no tiene un plan de acción al que apearse, ya sea oficial o no, improvisó diversas evaluaciones que no permiten el pleno desarrollo de los alumnos, pues no pudieron contestar eficientemente, y no fue posible evaluar realmente el nivel de trabajo del grupo por varias razones, entre ellas, la falta de planeación, la falta de tiempo, el orden, el control de grupo y los apoyos (listas) con las que no cuenta la maestra. De esta forma concluye el día de evaluaciones.**

Esta escena nos permite observar un marco en donde se evidencian varias debilidades del trabajo educativo: la falta de articulación de la práctica al no tener claros los ejes de trabajo, la falta de construcción de las actividades, los tiempos «muertos», la no aclaración de las tareas, la falta de interacción entre maestro y alumno son puntos que muestran las dificultades en la evaluación de la materia, pues la Iniciación Musical requiere que el alumno sea un «hablante sonoro», sin embargo al parecer esta evaluación muestran la lejanía de este objetivo.

Si los contenidos no son claros y las actividades están segmentadas, es factible que los aprendizajes muestran varias lagunas y sea muy difícil evaluar, además de no permitir observar los resultados del avance real del niño, por lo que es difícil dar cuenta de cada proceso de aprendizaje, por otro lado, también resulta difícil reconocer qué es lo que el maestro quería lograr con el trabajo de este grupo y la impartición de la materia.

Es importante señalar que hay un gran contraste con lo expresado por esta maestra en la entrevista inicial y el resultado de aprendizaje de su grupo; pues mientras que la profesora externaba que le gustaría que los alumnos al final del curso estuvieran mejor preparados para trabajar de mejor manera su instrumento, en la praxis, hubo varios desfases para lograr esto: la formación tradicional, el no contacto con los maestros de instrumento, la poca interacción con sus alumnos.

Al parecer todos estos problemas no permiten tener una interrelación con los alumnos más efectiva y se observa que son muy pocos los aprendizajes adquiridos pues más bien se evidencian saberes que parece que no fueron asimilados.

Lo relevante del aprendizaje es poder «transformar, lo que se sabe» y no únicamente poder «decir lo que se sabe» como en el caso de la educación centrada en la adquisición de saberes declarativos inmutables y fragmentados. Se espera que el estudiante como resultado de su paso por las instituciones educativas, aprenda a aprender; a colaborar, a comportarse de forma ética, responsable y solidaria, a resolver problemas, a pensar y recrear el conocimiento... En correspondencia, el profesor, como agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de las capacidades mencionadas, debe no solo dominarlas, sino apropiarse de nuevas formas de enseñar. (Díaz y Hernández, 2010, p.2)

El caso de las maestras observadas, evidencia por un lado la necesidad de revisar de mejor manera el proceso de evaluación del trabajo educativo, detectando el nivel real de conocimiento de sus alumnos, así como ubicar sus problemas y las dificultades para comprender algún tema. Tener esto como base permite planear y seleccionar contenidos que derivan como consecuencia en una evaluación lógica, basada en lo que se ha trabajado. Es importante recordar que las funciones dentro de la práctica docente requieren tener una elección anticipada de materiales y de contenidos; y una valoración después de la misma, para poder reconocer las aptitudes y dificultades de sus alumnos.

Por supuesto, la organización del trabajo práctico implica tener una organización de la metodología, considerando de manera importante, retomar a la didáctica, no únicamente en las formas de planear sino en la realización de actividades, estrategias o acciones que

permitan mediar el conocimiento, hilar los temas de una clase a la otra para seguir en el orden, en cuanto a objetivos educativos con un inicio, desarrollo y un final congruentes y específicos, lo que implica mejorar el proceso evaluativo para beneficiar tanto para las profesoras como para los alumnos.

Si bien en las escenas previas se aprecia una evaluación informal, sin sustento la cual, se caracteriza por esperar una respuesta rápida, sin saber realmente qué es lo que sabe el alumno, hace falta establecer un trabajo más activo, dinámico y dirigido, por lo que es una de las metas educativas el llegar a una evaluación formal de carácter sistemático, fundamentada en una planeación e integrada a un currículum, con propósitos definidos y sustentados, lo cual posibilitará transformar la función del trabajo docente.

### **5.8. Las teorías implícitas y la praxis**

En el capítulo segundo, hablamos de las teorías implícitas, con la intención de entender el papel que tiene el albergar estas ideas, creencias o pensamientos sobre la educación y la práctica de los maestros, puesto las teorías implícitas representan la cultura educativa que los docentes hemos ido interiorizando a lo largo de nuestra ejercicio laboral, por lo tanto, actuamos y nos relacionamos en relación a las diferentes ideas del proceso de E-A, de acuerdo con lo que hemos vivido, experimentado, probado, gozado o sufrido desde nuestros procesos docentes.

Ambas maestras observadas son educadoras musicales, egresadas de la carrera de Educación Musical que se imparte en la Facultad de Música de la UNAM por lo que tienen un perfil similar, en el sentido de cursar un mismo plan de estudio y tener una formación bastante parecida, al menos el trascurso de su educación profesional, lo cual refleja su particular manera de entender la enseñanza musical. Si bien, la intención de este trabajo no es realizar una revisión exhaustiva del plan de estudios de la carrera y sus alcances educativos, (pues este sería otro tema de investigación) si es factible acercamos un poco a la finalidad de esta carrera, es decir, hacer una breve reflexión sobre el trabajo formativo del educador musical.

Uno de los grandes investigadores del ejercicio de la práctica es Donald Schön (1987) quien señala que dentro de los aspectos que afectan a la práctica de cualquier profesión es la distancia que existe entre lo que se aprende en la escuela y lo que realmente ocurre en el terreno del trabajo, pues la realidad laboral exige diversas habilidades que por lo general no se enseñan en la escuela, sino que el estudiante termina «habilitando» o «siendo competente» en los entornos laborales.

Lo cual señala una crisis que existe en la confianza de la preparación de los profesionales pues es factible que las instituciones formadoras no puedan preparar a sus alumnos en relación con las nociones elementales que le lleven a desarrollar una práctica eficaz, pues para esto hay que hacer un recorrido en el que sea posible reflexionar sobre lo que se hace y en el caso que nos ocupa, sería reflexionar sobre lo que se hace en la educación.

Lo anterior implica por qué entre la formación y el perfil profesional existe una brecha, pues Schön refiere que hay «una distancia entre la atención efectiva del alumnado y sus espacios laborales» (citado en Domingo, 1980 p.2), lo que quiere decir que la escuela está lejos de posibilitar que el alumno relacione de manera directa lo aprendido en sus aulas con lo esperado sobre su formación en el área laboral; en otras palabras, parece que el alumno debe volver a entender el cómo realizar una actividad práctica que debió estar ligada a la teoría en los espacios de trabajo.

Esto implica según Schön la capacidad de visibilizar las limitantes del ejercicio y modificar esto con una preparación alterna del profesorado en el caso de la enseñanza, la complicación en esto es que para cumplir con la función de la enseñanza, sobre todo la que se está esperando en estos tiempos. Es necesario modificar las teorías implícitas que hemos formado a lo largo de nuestra historia educativa y laboral, para trabajar de manera consistente en formar un agente que pueda reflexionar sobre su quehacer y que puede enriquecer su preparación, no solo desde la materia que atiende sino en las formas en cómo entiende el proceso de E-A y cómo se asume en el juego educativo.

Díaz y Hernández (2010) sostienen que la función del maestro va más allá de ser un mero transmisor de información, pues tiene que estructurarse como un facilitador de aprendizaje.

Pues debe cumplir una función de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento... tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula, (sobre rasgos de los estudiantes, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación etc.) configurarán los ejes de la práctica pedagógica del profesor. (Díaz y Hernández, 2010, p.3)

Para visualizar estas ideas, se retomarán los fragmentos de entrevistas. Analicemos un poco lo dicho por la Profesora 2 al respecto de cómo es el maestro de música del CIM.

*Cuadro 36. La Profesora 2 respecto a cómo es el maestro de música del CIM*

**¿Desde tu perspectiva, cómo es el maestro de música del CIM del área de solfeo?**

**P2:** Descoordinado del trabajo con su claustro, independiente y persigue sus propios objetivos.

Por supuesto que la respuesta que emite es bastante general y si bien parece que no hay un buen concepto alrededor de este ejercicio profesional, lo que es cierto, es que algunas de las características mencionadas por la profesora muestran la individualidad del trabajo docente en la educación musical infantil. Pues los maestros del CIM trabajan en función de sus propias necesidades e intereses y eso los separa de la relación con un claustro, y si bien no se tiene un claustro generado por la misma jefatura del Ciclo, pero tampoco se ha dado a partir de los intereses del profesorado.

El no tener encuentros, el no acordar un trabajo en común, el no establecer un programa de trabajo, el no encontrarse y dialogar sobre las necesidades del alumnado más allá de las fechas de inicio o término del semestre, de los concursos o las «actividades» no permite una vinculación mucho más abierta y participativa con la institución, tampoco permite el fortalecimiento de la práctica educativa y por lo tanto de la práctica docente.

Observemos la siguiente respuesta:

*Cuadro 37. Respuesta a ¿cuál sería el valor del profesor de iniciación?*

**¿Cuál sería el valor del profesor de iniciación?**

**R.** Eh... ¿El valor?... Pues yo creo que es muy importante, porque teniendo... eh... Es la base ¿no? Si un niño puede llegar a amar la música, aunque no llegue a ser un buen concertista, o el pianista que México esperaba... pero puede amar la música y tener ese público que vaya a los conciertos, y de ahí, a lo mejor, sus hijos, sus nietos, etc., o puede odiar la música: «No quiero saber de una clase de música, no quiero saber de un instrumento, porque la *miss* me daba de manotazos» ... O sea, todas esas situaciones pueden hacer que ames o que odies la música, entonces nuestra labor es obviamente que vayan hacia el que amen la música, ¿no? Entonces las estrategias, las dinámicas, todos los métodos y todo eso, pues se tiene que hacer, eh, de entrada, pues queriendo, ¿no?

¿Será factible que el valor del trabajo del profesor que imparte la asignatura de Iniciación Musical se reduzca al parámetro: si el alumno ama la música? ¿No es esto polarizar la actuación del profesorado? La respuesta anterior señala una respuesta general y ambigua, pues para esta profesora resulta difícil determinar acciones o elementos que dan valor al quehacer del docente y de alguna manera esta respuesta señala un patrón cultural con respecto al condicionamiento del valor del profesorado.

No es posible pensar en un maestro efectivo solo basándonos en la apreciación de si el alumno ama u odia la materia, puesto que el educar implica interacciones complejas que involucran cuestiones simbólicas, comunicativas, afectivas, sociales, valorativas etc., donde la mediación que establece el profesor le permite establecer andamiajes en relación al conocimiento, le va orientando a ser flexible y abierto a nuevas formas de propiciar los aprendizajes entre sus alumnos para que puedan desarrollarse como individuos autogestivos y autónomos.

De acuerdo con estas ideas Donald Schön (1987) propone que se busque una nueva epistemología de la práctica, pues cada profesión tiene sus propias características y en el caso de los procesos artísticos que algunos profesores llevan a cabo a pesar de las diferentes situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores, es necesario observar lo que piensa y percibe de la formación artística, pues las creencias, así como las convicciones y el pensamiento sobre cómo es posible formar musicalmente han sido heredados desde la propia formación del docente.

Sus ideas sobre qué hacer o cómo ser un buen docente se centran en que sepan leer música y tocar su instrumento, lo que da mayor apreciación a unas materias, así como a algunas actividades frente a otras, pero estas ideas, a la par, desvalorizan el trabajo docente al interior del CIM, considerando que el maestro no es tan «importante» como lo sería el maestro de instrumento, o que su actuación no tiene una repercusión en el trabajo musical.

Lo analizado tanto en las entrevistas a las profesoras como lo observado de las clases denota una forma de trabajo educativo centrado en un modelo tradicional, el cual propone que el maestro dicte una serie de acciones y que el alumno responda y siga las instrucciones dadas, un espacio donde el maestro posee el conocimiento por lo que el alumno no necesita preguntar o indagar, (pues si pregunta puede no tener una respuesta clara). Donde el punto fundamental de la formación en la Iniciación Musical se centra en la lectura, escritura y entonación con la esperanza de que esto ayude a la ejecución instrumental, cuestión que no ocurre de manera precisa.

Lo anterior señala una contradicción con la visión del área educativo-musical infantil, pues su creación se dio en base porque se consideró que esta formación era un pilar en la formación del músico profesional, pues el intérprete requiere de varios años de trabajo instrumental, de una inmersión en el fenómeno sonoro que le sensibilice y le capacite para después desarrollarse en alguna de las áreas de especialización.

Como Eisner (2017) señala, el arte tiene valor en sí mismo, de la misma manera la formación musical tiene un gran valor en sí misma y el trabajo del docente en la Iniciación Musical resulta ser fundamental, pues es un pilar para el acercamiento y la construcción del fenómeno sonoro en el sujeto, lo que implica que es necesario reconocer que los docentes pueden ser agentes mediadores en la construcción del conocimiento, lo que implica explotar aún más sus capacidades y habilidades, para apropiarse de nuevas formas de enseñar.

En particular, se tienen grandes expectativas depositadas en que el docente del siglo XXI sea muy distinto del actual, dado que la sociedad del conocimiento, tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles. (Latapí, 2003 p.15)

Se ha dejado claro, que para afrontar los retos y las vicisitudes del siglo XXI necesitamos considerar que «la educación debe estar dirigida a promover las capacidades y competencias y no solo conocimientos cerrados o técnicas programadas» (Pozo y Monereo, 1999, p.11), lo cual expone de manera clara la necesidad de generar cambios en las maneras de enseñar, puesto que al transformar la enseñanza, se podría transformar el aprendizaje, pero quizá también deberíamos añadir que es necesario transformar el pensamiento, sobre lo que creemos sobre la enseñanza y sobre cómo es posible cambiarla.

### **5.9. Reflexionar sobre la práctica en la enseñanza musical**

La formación del educador reflexivo surge de su propia necesidad de repasar y volver a pensar en su práctica pedagógica, cuestionarse sobre las dimensiones del propio conocimiento y disponerse para aprender, día tras día que la realidad en el aula es única y por esta razón pide «miradas» específicas sobre su totalidad, sus cambios, su simultaneidad, para propiciar la reflexión, el educador debe hacer un esfuerzo por abrir y constantemente desarrollar los caminos de comunicación entre sus objetivos, sus límites, su propia identidad (como educador), así como el contexto escolar de que forma parte, la realidad de su aula y la realidad de su práctica pedagógica, teniendo cuidado de no reducir el «hacer pedagógico» a un proceso técnico y mecánico.

El hablar sobre la práctica reflexiva no es medir el grado de éxito o de fracaso de un proceso educativo, más bien implica reevaluar el compromiso del docente con su disciplina: la enseñanza, por lo tanto es un ejercicio de aprendizaje, de encuentros y reencuentros, de revisión, de volver a pensar en las formas de enseñar de manera creativa, innovadora, transformadora, también es un momento de reexaminar la práctica y tomar decisiones, puesto que es posible de modificar el trabajo educativo, transformando el propio hacer pedagógico enriqueciendo y dando significado a lo que se realiza; en lo cual se incluye la interacción del alumno y el profesor la cual al cambiar se enriquece gracias a la reflexión en la acción educativa.

La práctica reflexiva aproxima al educador a su realidad, proponiendo, movilizando su actividad didáctica, el cómo enseñar, mostrando las diversas propuestas: metodológicas o de sistemas pedagógicos que propician que tanto educador como estudiante sean sujetos activos dentro del proceso educativo, donde haya una mayor interacción, respeto, solidaridad, y reflexión de la práctica pedagógica. En este sentido, nos unimos a las ideas de Geraldí, Messias y Guerra (en Gomes, 2002) cuando apuntan los aspectos a los que se suma una práctica reflexiva:

- a) «La constitución de una nueva práctica, siempre exigirá una reflexión sobre la experiencia de vida escolar del profesor, sobre sus creencias, posiciones, valores, imágenes y juicios personales» pues esto permite al profesor, visualizarse de manera profesional y analizar cómo su práctica reflexiva está haciendo las reformas necesarias para el crecimiento conjunto, suyo, de clase, de su escuela.
- b) «La formación educativa es un proceso que se da durante toda la carrera educativa y empieza mucho antes de la llamada «formación inicial», a través de la experiencia de vida» Implicando así que la formación no es algo finalizado, sino como un espacio que necesita construirse, ser dinámico y activo.
- c) «Cada profesor es responsable de su propio desarrollo» Es importante posibilitar acciones que permitan acercarnos a una educación como práctica liberadora
- d) «Es importante que el proceso de la reflexión ocurra en grupo, para que se establezca la relación de diálogo» El trabajo en pares es fundamental, dialogar con los colegas posibilitará disponer de experiencias, saberes y aspectos que le ayudarán mucho en su práctica pedagógica.
- e) «La reflexión se alimenta por la contextualización sociopolítica y cultural» Es importante trabajar en un contexto de realidad y ahí asumir una postura con el proceso de E-A, para tener una práctica actualizada en el mundo en que se vive. Las ideas anteriores nos remiten a la búsqueda de las buenas prácticas, lo cual de alguna manera habíamos definido en el capítulo 2, no obstante, retomaremos algunas ideas puesto que estas tienen una fuerte posición con relación a la práctica reflexiva; una buena práctica implica. (p.65)

Observemos el siguiente fragmento de entrevista

*Cuadro 38. Fragmento de entrevista con la Profesora 2*

**¿Cómo sería entonces para ti una buena práctica?**

**R. (Silencio)** Bueno, evidentemente trato de dar mi mejor yo en cada semestre, pero una buena práctica sería en la que... **(duda)** la queee... ¿Qué será? **(silencio)** Pues no sé, o sea, quizá el yo poner nuevamente un ejercicio en donde ellos manejan figuras que se supone ya están trabajando y tenlo que está mal nuevamente. o sea, para mí, aunque yo dije «Ya pasé eso, yo ya pasé las negras y corcheas» ya lo lograron, y luego se las presento de otra manera y no las pueden hacer, o sea, para mí digo «no está logrado», y de ¿qué depende? No lo sé. Entonces una buena práctica sería en la que aboradas un tema y en cualquier otro momento que tú lo coloques, en la posición que lo coloques, de la forma que lo coloques, se pueda resolver. O sea, para mí, ese es como que ya fue el avance de todos ellos.

Si bien la profesora no puede ser muy clara al definir lo que es una buena práctica, si puede dimensionar que es un trabajo distinto, un trabajo que lleva a que el alumno pueda modificar, cambiar y avanzar, al hacer varias acciones alrededor que acerquen a la resolución del contenido, lo que implica que tiene una intuición bastante acertada de la necesidad de transformar la enseñanza para llegar a una buena práctica.

Al respecto de las buenas prácticas, Díaz Barriga (1963) reivindica la labor docente pues «deja de ser no solo el centro de la actividad educativa, sino fundamentalmente, el intelectual responsable de la misma, para visualizarlo como un operario en la línea de producción escolar» (p.69). Lo que implica mirar al maestro como un sujeto que siente, piensa, reflexiona y cuestiona sobre su propio hacer, lo que posibilita que el maestro puede movilizar la enseñanza reconociendo su propia práctica, contrastando con otras no con el fin de definir que es mejor o peor, sino para ir cotejando diversas formas de enseñanza que puedan fortalecer sus propios aspectos formativos.

Las ideas anteriores implican que el maestro pueda involucrarse activamente en el fenómeno educativo reconociendo y redimensionando sus ideas sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre la necesidad de planificar, proponiendo en esta nuevas formas de experimentar y vivenciar los fenómenos sonoros para volver analizar lo que se hace en el aula y contrastar en una evaluación no sólo dirigida hacia comprobar lo que el alumno sabe, sino lo que el maestro está haciendo y cómo mejorarlo cada vez.

Schön (1992), afirma que el docente es un profesional reflexivo; si bien la práctica docente se define como una profesión caracterizada por la complejidad, la incertidumbre, la

inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores, y no solo como la técnica al enseñar, lo que implica que el maestro es más que un aplicador didáctico del conocimiento, es un sujeto que necesita equilibrar el conocimiento y la práctica.

Por otro lado, esto nos lleva a considerar que en la enseñanza del arte y, en este caso, del trabajo musical se requiere primero reconocer el trabajo docente, saber que somos especialistas que necesitan movilizar sus saberes no solo a la disciplina que nos ocupa sino también a la necesidad de visualizar, observar, analizar y cuestionar la práctica para mejorar este gran *hacer*, lo que implica que el maestro necesita repensar en varias cosas en relación a su hacer; reconociendo que es posible reflexionar de manera objetiva sobre las prácticas: docente y educativa, pues son los espacios al interior del aula que integran su hacer, repensando alrededor de las teorías de la enseñanza, su interacción con el alumnado, la implicación de la música y la generación de las estrategias musicales,

La revisión de las observaciones y la entrevista a las maestras del Ciclo de Iniciación Musical, nos ha permitido esclarecer *el hacer* del maestro, el cual puede enriquecerse más si se permite reflexionar al respecto; como menciona Dewey (1989) es importante dar paso al pensamiento reflexivo con la intención de tomar decisiones no desde el sentido común, sino de la lógica de la investigación de lo que se trabaja en el aula, reconociendo que al tener un pensamiento reflexivo se persigue un objetivo y este puede dirigir una tarea, organizar la secuencia de ideas e incluso puede dar soluciones a diversas problemáticas. Si consideramos estas tareas sobre la reflexión y realizamos una real práctica reflexiva en la educación musical, es posible mejorar en mucho la enseñanza musical con niños en el nivel inicial.

#### **5.10. La necesidad de replantear la función docente y las prácticas en la educación musical inicial**

Pensar en mejores maneras de enseñar la música ha sido un tema de encuentros, congresos, artículos, libros, charlas y conferencias de diversos espacios académicos, culturales e incluso sociales, en estos se discute sobre las necesarias mejoras a las formas de enseñar, la elaboración de estrategias, el profesorado entre otras cosas, no obstante, aterrizar estas ideas ya en el salón de clases, conlleva un proceso que va más allá de solo pensar en transformar la enseñanza. Pozo (2008) refiere que en este nuevo siglo es el tiempo de la cultura del

aprendizaje, lo que implica poder mirar qué y cómo es el proceso educativo y desde qué maneras sería factible movilizar los aprendizajes de los alumnos en este necesario intercambio educativo.

Malpica (2012) describe que «la clave de la calidad educativa son los docentes y su capacidad para estimular el aprendizaje de los estudiantes» (p.57), lo cual señala que una posibilidad para el cambio en el trabajo educativo puede depender del docente, por lo que es vital propiciar la interacción más efectiva entre el maestro y los proceso de E-A; pues en la medida que el profesor o bien el conjunto de maestros puedan involucrarse en las diversas tareas formativas de manera más activa, será posible acercarse a la mejora de la calidad educativa en la enseñanza que nos ocupa; la formación musical inicial.

Por otro lado, si no se reconoce o no se entiende lo que es la práctica educativa es imposible observar la importancia del quehacer del maestro, lo que obvia un punto fundamental del proceso educativo, sobre el ¿para qué educar? ¿para qué enseñar? «Esta es la pregunta capital sin la cual ninguna práctica educativa se justifica» (Zabala, 2010, p.20). La respuesta a esta pregunta establece puntos básicos para enseñar, hasta el momento hemos revisado algunos aspectos fundamentales de la praxis que tienen que ver con la comprensión y articulación de los momentos del antes, el durante y el después en la acción educativa, los cuales representan a su vez momentos de planeación, ejecución, interacción, retroalimentación, evaluación entre otros.

Por lo que comenzar a dimensionar la respuesta a las preguntas anteriores aclararía las funciones del educador musical, igual permitiría reconocer cuales son las características y necesidades de la formación en los niveles iniciales los cuales implican ser pilares fundamentales hacia otros niveles, y permitiría mejorar la práctica que se realiza en las aulas del CIM y con ello ir equilibrando la formación en los distintos niveles de la Iniciación Musical y los subsiguientes.

Pues lo que hemos apreciado en las diversas clases observadas nos permite ver que hay una gran ausencia de los momentos que conforman la praxis, aunque parece que otras funciones de la acción docente también se desdibujan en el trabajo de E-A musical como la interacción con los alumnos, la motivación, la guía educativa; por lo que reconocer cuáles

son las características y necesidades reales en la formación inicial (la cual es un pilar fundamentales hacia otros niveles), permitiría mejorar esta práctica en las aulas del CIM y con ello ir equilibrando la formación en los distintos niveles de la Iniciación Musical y los subsiguientes.

De manera que se hace necesario comprender cómo es que estos momentos se constituyen, cómo es que se ponen en práctica, qué los compone, cómo se organizan, cómo se relaciona el maestro con la propuesta programática escolar, cómo es que se pueden llevar a cabo (en base a qué ideas o metodologías o líneas pedagógicas) así mismo, observar lo que pasa con el alumnado cuando estamos en la interacción del aula, qué respuestas se producen, cómo se involucran los alumnos en el tema o bien qué dudas surgen, estos, entre otros aspectos se requieren revisar, así como, evaluar los procesos logrados o no, lo cual permite determinar el desarrollo de las competencias que se van adquiriendo en el trabajo musical.

Para cambiar lo que se piensa y el cómo se actúa en la enseñanza es imprescindible ser más flexibles y abiertos a diversos modelos o métodos de enseñanza, (Hemsey, 2002) planteando las formas en cómo se enseña, el uso de estrategias, así como la evaluación y la mirada sobre sus resultados, en otras palabras, es necesario reflexionar sobre lo que se hace en el terreno educativo musical.

Al reflexionar sobre lo visto en estas dos prácticas del Ciclo de Iniciación Musical es posible decir que es fundamental repensar en el rol del maestro, no solo como un *mero aplicador* de ciertas fórmulas o *transmisor* en la enseñanza sino que es importante colocarle como un actor activo, que podría facilitar y generar múltiples y diversas experiencias sonoras, las cuales permiten que el niño pueda asimilar de mejor manera los saberes que son propios de la disciplina (el entrenamiento auditivo, la lectura y escritura, la comprensión teórica, la escucha interna, etc.).

En otras palabras, esto implica reconocer que el maestro que imparte la clase de Iniciación Musical llegue a ser un mediador; aquella figura que plantee el vínculo entre el alumno, los saberes, la experiencia y los procesos de trabajo, pero para esto necesita involucrarse de manera mucho más activa en diversos puntos: en la conformación de un programa de trabajo para estos niveles, en reconocer a su alumnado o bien en realizar un

trabajo en colaboración con otros maestros o bien con algún programa educativo; pero esto no lo puede hacer un docente si no reconoce cuál es su quehacer; es decir cuál es la práctica educativa que debe construir.

Comprender cómo es que estos momentos se constituyen, cómo es que se ponen en práctica, qué los compone, cómo se organizan, cómo se relaciona el maestro con la propuesta programática, cómo es que se pueden llevar a cabo (en base a qué ideas o metodologías o líneas pedagógicas) así mismo, observar lo que pasa con el alumnado cuando estamos en el aula, qué respuestas se producen, cómo se involucran los alumnos en el tema o bien qué dudas surgen; entre otros aspectos, para revisar y evaluar los procesos generados, lo cual permite determinar el desarrollo de las competencias que se van adquiriendo en el trabajo musical.

Si bien, en las observaciones de las clases de ambas profesoras el tiempo *durante* fue el más presente, pues al no tener acceso a la programación y por lo tanto la planificación de las secuencias de las clases, se desconoce el antes y el después, es decir la planeación y evaluación por sesión de trabajo y solo se pudo observar lo que ocurría en cada clase, lo cual permite inferir que el tiempo *durante* es el único factor presente en la praxis de ambas maestras, pues por lo general, este tiempo lo ocuparon para realizar una actividad, en algunas ocasiones realizaron dos cosas lo que permitía suponer que ambas profesoras realizaban actividades que ellas consideraban importantes o bien “improvisaban” sobre la marcha.

Enfrascarse en una sola actividad no posibilitó visualizar qué es lo que el grupo requería reforzar o conocer; por lo que en varias ocasiones no se contemplaban estas necesidades, pues no pareció que se pudieran detectar y aclarar las dudas, las dificultades y por lo tanto el aprovechamiento del grupo en la materia; se realizaron exámenes sólo al final del semestre y estos se hicieron en gran parte sobre actividades que los chicos no habían revisado en clase, de manera que ambos grupos intentaron solucionarlo: la mayoría de grupo de la maestra 2 se copiaron el examen entre sus compañeros, lo cual no revela de manera clara el aprovechamiento del grupo, en el caso de la maestra 1 respondieron mal el examen pero no se revisó con cada alumno.

Sin dejar de lado que hay otras dimensiones y elementos que intervienen de forma compleja en los centros escolares..., las características de calidad básicas están relacionadas con procesos y procedimientos para mejorar de manera continua los estímulos de aprendizaje, la capacidad docente para desarrollarlos, la coordinación de dichos estímulos por parte de todo el profesorado (cuando son varios docentes los involucrados en un proceso formativo), así como la definición de criterios comunes sobre cómo enseñar que pueden ser llevados a la práctica, revisados y mejorados continuamente por el conjunto de los docentes. (Malpica 2012, p.57)

Lo anterior insiste en que un factor necesario para mejorar la educación es el trabajo del maestro en el enlace y el seguimiento de las diversas actividades educativas, aunque también se señala que es fundamental que él se actualice continuamente, investigue, lea y adecue cada vez más su praxis, para poder cumplir las distintas expectativas que se tienen alrededor del trabajo académico.

Es importante mencionar que entre los ciclos 2016 y 2017 se intentó establecer un periodo de reuniones con el departamento del CIM para ver si era factible generar los programas de este nivel, sin embargo, estas reuniones no tuvieron seguimiento, solo se hablaron de las dificultades del proceso E-A y se sacaron algunos punteos de temas de trabajo, como la falta de materiales, los problemas con los padres, la conducta, entre otras cosas, pues por lo general, los maestros se acercan a la oficina del CIM de manera individual, con el fin de ir comentando algunas necesidades o requerimientos sobre algún alumno en particular pero no existe (hasta ahora) la integración de un equipo de trabajo conformado en un claustro al interior del CIM.

El trabajar de manera individual y sin conexión con los pares no permite contrastar y retroalimentar la labor docente; de hecho, cada maestro *trabaja para que el alumno aprenda*; pero, no se sabe hacia dónde se dirigiría esta labor educativa; es decir, no se puede contrastar las metas u objetivos del trabajo, sus resultados, así como las limitantes de cada grupo más que las *ideas* que cada profesor puede expresar de manera general, puesto que tampoco hay un registro del trabajo hecho que permitiera ir estableciendo algunas líneas de acción en la enseñanza, (lo que funciona, lo que generó confusión, lo que fue adecuado e inadecuado,

etc.) autores como Zabala (2010), Coll (2008) y Malpica (2012) consideran que el trabajo colaborativo es fundamental pues es un foco de retroalimentación de la propia acción docente.

Lo cual se hace necesario posicionar en ambas profesoras pues ellas aplican lo que saben, lo que aprendieron en el trabajo práctico, sin embargo, parece que es necesario nutrir de mejor manera el trabajo de enseñanza, por lo que se hace necesario repensar en las prácticas, ver la funcionalidad del trabajo de la Iniciación Musical más allá del discurso, es decir, en la implementación de estrategias que lleven a poder lograr objetivos claros y concretos de enseñanza en estos niveles y que le permitan al alumnado obtener lo que ellas mencionan desde el discurso: el desarrollar las habilidades y competencias que les permitan a los alumnos el ser capaces de mejorar su trabajo musical e instrumental.

Regelski (2009, como se citó en Lines, 2009) menciona que una de las grandes dificultades para la enseñanza musical es la propia preparación del profesorado.

En primer lugar, los profesores de música a diferencia de las demás disciplinas, suelen ser practicantes o profesionales... Así pues, se espera que, para poder enseñar, sean músicos, y los estudios musicales dejan poco espacio para su preparación como profesores. (p.23)

Lo cual deja en claro que, aunque sean profesores que tienen un perfil dirigido a la enseñanza, demuestran tener diversas carencias en su formación pedagógica.

De manera que lograr equilibrar y enmendar la enseñanza en esta asignatura, requiere de un trabajo sistemático y disciplinar que implica comprender de mejor manera la materia a enseñar, conocer y acercarse a caminos didácticos; reconocer y adecuar los puntos claves de las metodologías de enseñanza musical para que no se repitan como fórmulas al «pie de la letra», sino que puedan reconocerse para adecuarse y adaptarse a su contexto y realidad.

Por consiguiente, hay que evitar seguir formando para pasar de año y es mejor enfocarse en que logren comprender los fenómenos sonoros, así como, propiciar experiencias musicales enriquecedoras, valorando el trabajo del educador musical como profesional que desarrolla una importante labor en la formación, impulsando la oportunidad de mejorar el

proceso de E-A, impulsando resultados más favorables de su ejercicio. En suma, implica reconocer la práctica docente como elemento integrador de conocimiento no solo de la materia, sino de las formas que el docente sea un mediador del aprendizaje y pueda interactuar con el alumnado de manera eficaz y eficiente.

«El aprendizaje es como una torre, hay que ir construyéndose paso a paso».

Lev Vygotsky

## CAPÍTULO 6

### PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

#### **6.1. Las propuestas de intervención educativa: un primer acercamiento a la construcción de una práctica docente reflexiva al interior del CIM**

Este capítulo describe a grandes rasgos dos proyectos de intervención que se realizaron en el Ciclo de Iniciación Musical. Ambos son producto de las reflexiones sobre el estudio de caso que se ha descrito en esta investigación. Es importante mencionar que estos proyectos surgieron al hablar con colegas del CIM sobre la investigación que estaba desarrollando alrededor de la práctica docente, en estas pláticas se manifestaron diversas inquietudes por mejorar el trabajo educativo al interior del Ciclo.

Algunas de estas inquietudes giraban en torno a las ideas por establecer una formación más natural o bien más cercana al fenómeno sonoro, que fuera mucho más orgánica y no representara obstáculos para acercarse a dicho fenómeno sonoro, pues nos cuestionamos si sería posible que los niños tuvieran una mejor formación, que no olvidaran lo aprendido, si era posible aprovechar los temas trabajados en instrumento y en la clase de Iniciación Musical vinculando ambas áreas y, si se lograba la vinculación, otra de las ideas era saber si era factible iniciar el trabajo instrumental con niños de 6 o 7 años.

Estas charlas derivaron en establecer un compromiso educativo entre dos colegas y mi persona para generar un proyecto que pudiera hacer un enlace entre la clase de Instrumento (piano) y la clase de Iniciación Musical (el área de solfeo, espacio en el que yo laboro) por lo que en su concreción era necesario considerar las áreas de oportunidad al interior del CIM en relación a espacios, horarios y materiales; otro importante aspecto fue considerar la pertinencia de modificar nuestras propias prácticas y poner en juego las distintas ideas que habíamos construido sobre la musicalización activa.

De manera que nos planteamos presentar la propuesta del Proyecto Piloto de Piano (PPP) al H. Consejo Técnico de la FAM, pues consideramos que al hacerlo así era posible

sentar un precedente para el Ciclo y para la propia Facultad. Por lo que el compromiso fue trabajar a lo largo de cuatro semestres con dos grupos de alumnos que tuvieran interés por aprender a tocar el piano, queríamos partir de alumnos que no hubieran tenido ninguna experiencia en la formación instrumental, pues esto nos permitía estimular las áreas cognitivas, motrices, sensitivas y afectivas desde un lugar significativo.

Para establecer este trabajo se tuvieron varias reuniones con la jefa del departamento que estaba asignada en ese momento, quien estuvo de acuerdo con la idea y nos dio su apoyo, y quien también nos facilitó el hablar con los padres, presentar el proyecto, avalar la integración de este en los formatos de trabajo del CIM, a la par que colaboró para fijar los espacios y horarios para este trabajo. Una vez que el H, Consejo Técnico había aprobado el proyecto, la jefatura del CIM nos brindó su ayuda durante los dos años (cuatro semestres) de duración que duró el proyecto.

Lo anterior en lo personal, me permitió trabajar en dos sentidos. El primero hacer una aportación, o bien, una evolución al estudio de caso donde quedaban presentes las preguntas: cómo podría modificarse la práctica y con ello las formas de E-A de los alumnos del CIM; cómo posibilitar un mejor tránsito por este nivel; y con qué elementos poder subir la calidad de trabajo al interior del Ciclo. En segundo lugar, realizar este trabajo me pudo permitir colocar en juego nuestras ideas para integrar los espacios de Instrumento e Iniciación Musical con énfasis en el cuidado de la interacción con el alumnado y esto me ayudó a transformar mi propia práctica (y también las de las maestras de Instrumento), al tener la oportunidad de visibilizar otras formas de proponer la formación musical a partir de la musicalización activa.

Para dar paso a la conformación del PPP se consideraron tanto los objetivos bases de la educación musical del CIM:

Este centro está pensado para cubrir las necesidades artísticas y musicales de niños y adolescentes, un lugar donde puedan organizarse actividades en torno a la comunidad universitaria, lo que permite vincularse con la vida universitaria además de difundir los productos del quehacer docente e impulsar el desarrollo de profesores y alumnos. (Estrada, 2000)

Por supuesto, al ser profesores de este Ciclo reconocemos los retos y desafíos que este espacio enfrenta en la formación de sus alumnos, entre ellos, el impartir una educación musical de calidad, evitar la reiteración de contenidos, la desvinculación de materias, las evaluaciones diversas que miden distintos saberes, el trabajo en solitario, los problemas de estudio en el instrumento y problemas de lectura y escritura, entre otros distintos aspectos.

El eje central de esta propuesta de intervención giró en torno a propiciar una formación musical que permitiera un acercamiento significativo del niño con el instrumento y con los factores musicales que se ligan. Para generar esto fue necesario integrar dos áreas de trabajo del CIM que hasta ahora siguen desligadas: la clase de Piano y la clase de Iniciación Musical, reunir ambas materias requirió conformar un programa de estudios para la asignatura de Iniciación Musical que considera diversos elementos hacia el trabajo pianístico, ideas que las maestras de Instrumento retomaron para retroalimentar sus clases y desde ahí igual intentar ligar temas que los niños pudieran ver de manera práctica en el instrumento.

De esa manera se propuso una retroalimentación de ambas clases, de manera que algunos temas revisados en la clase de Iniciación se pudieran trabajar parcialmente en la clase de Piano, y que de las piezas revisadas en Piano se pudieran retomar conceptos como barra final, tempo, matices o barra de repetición entre otras cosas. así fue posible dar atención y cuidado a la formación del oído interno, el trabajo motriz, la necesidad de acercamiento al proceso de lectoescritura de forma significativa y el trabajo de entonación, entre otras cuestiones atendidas. Estas debían dirigirse hacia los dos espacios formativos, todo esto siempre y cuando se pudiera generar un ambiente de aprendizaje que señalará los saberes previos del alumno.

Una cuestión importante en la integración del trabajo educativo del PPP fue consensuar el trabajo sobre la técnica pianística, pues en muchos casos se dejan de lado factores fundamentales de este ejercicio que tienen que ver con postura en el instrumento, diversos toques en el instrumento, la posibilidad de ubicación de registros, el juego sonoro que permitía acercarse hacia la conciencia corporal y el juego con el instrumento que se complementa con la improvisación, esto junto a otras acciones permitieron hacer diversas

conexiones de la técnica pianística con los procesos de entrenamiento auditivo y la alfabetización musical, para propiciar una musicalización activa.

Por lo que ambos proyectos tuvieron también la meta de hacer un trabajo que elimine los muros teóricos y permitiera un acercamiento lo más natural u orgánico posible, es decir, sin cargas teóricas excesivas o prácticas fuertes, sino consintiera, en lo posible, un desarrollo paulatino y sistemático que aclarara el ejercicio que se solicitaba de los niños.

En este trabajo fue importante partir en cada sesión de los saberes previos del pequeño, puesto que esto nos permitió desarrollar habilidades y competencias del alumno, ya que una de las ideas de la proyección de este trabajo era que en lo posible se lograría que el estudiante pudiera ser autónomo y autogestivo, con la intención de que no siempre tuviera que estar solo con la guía del profesor, sino que tuviera una participación más activa, sobre todo en las obras o canciones que fuera a tocar.

Otro punto sobre el que se trabajó fue que el alumno comenzara a una edad temprana a buscar las obras que quería tocar o escuchar, lo cual posibilitó abrir el horizonte sonoro y, por supuesto, le demandaría tener ciertos aprendizajes para tocar lo que él hubiera elegido, esto, al final, propiciaría un trabajo más ligado a los intereses del alumno. En concreto la idea del proyecto era capacitar a los niños para que en lo posible se acercaran al fenómeno sonoro; lo reconocieran y, sobre todo, no perdieran el disfrute en la enseñanza musical, pues con esto es posible que el alumno sea más participativo y comprometido.

Para saber cómo son las escuelas, conocer sus fuerzas y sus debilidades, necesitamos ser capaces de *ver* lo que ocurre en ellas, y necesitamos ser capaces de contar a otros lo que hemos visto de manera gráfica y perspicaz. Necesitamos alcanzar el nivel de un crítico en conocimiento educativo para reconocer lo que cuenta, y necesitamos crear una forma de crítica educativa para explicar lo que vemos a quienes tienen interés en nuestras escuelas. (Eisner, 1998, p.41)

## **6.2. La generación de las propuestas de intervención**

### **6.2.1. Fase I. Proyecto Piloto de Piano**

La creación de esta primera propuesta consideró los puntos básicos del trabajo de la Iniciación Musical que son: el reconocimiento del bagaje previo del niño sobre la música, la continua formación del oído interno que implica internalizar el sonido para poder responder a la entonación de sonidos, así como a la coordinación motriz (aspecto fundamental para ligar al instrumento), lo que podría propiciar un mejor acercamiento hacia la lectura y la escritura de forma significativa, y otros elementos (sostenidos, bemoles, figuras rítmicas, escalas, etc.). Así que la idea era unir la teoría con la práctica, es decir, no ver notas aisladas, sino tener una serie de sonidos que podrían relacionarse con canciones, con ejercicios, con pequeñas piezas musicales.

La segunda línea que debía considerarse de manera fundamental era el trabajo instrumental, pues de acuerdo al Ciclo, el alumno escoge un instrumento hasta los 9 años, en el cuarto año, si bien el niño puede ingresar desde los 6 años, debe esperar hasta ese momento para tocar un instrumento, esto de alguna manera impide el desarrollo temprano de diversas habilidades instrumentales y de alguna manera contradice la propia gestación de este espacio, por lo que el proyecto consideró que trabajar el instrumento debía ser un eje para trabajar desde la propia sensibilización al instrumento con niños más pequeños.

Ya que consideramos que era posible desarrollar un trabajo técnico desde un orden más funcional y orgánico si se cuenta con las bases previas como la conciencia corporal, el reconocimiento y juego con el instrumento, la conexión de la práctica pianística con los procesos de entrenamiento auditivo y alfabetización musical, la práctica regulada en primera instancia por los padres y posteriormente siendo autorregulada por el propio alumno.

Es importante aclarar que este proyecto tenía como base la elaboración de la presente tesis doctoral («De la lectoescritura a la musicalización activa. Una propuesta curricular desde la reflexión de la práctica docente»), y no estaba destinado a detectar alumnos talentosos, sino que la idea central era desarrollar en un alumno promedio las habilidades, aptitudes y actitudes que podrían derivar en un mejor trabajo musical y pianístico a futuro,

ya que se consideró que el hecho de tener bases estables en el proceso de musicalización podría encaminarse a tener un mejor tránsito por el Ciclo de Iniciación Musical.

Por lo que para fortalecer estas ideas se tuvieron diversas reuniones en las cuales se establecieron diversos lineamientos y se construyeron los siguientes objetivos para arrancar el proyecto.

1. La necesidad de establecer un trabajo colegiado, compartiendo inquietudes y necesidades entre las maestras de piano y mi persona.
2. Detectar las posibilidades de integración de saberes en común de las áreas de Piano e Iniciación Musical.
3. Establecer en lo posible un programa de estudios para trabajar en las áreas de Piano e Iniciación Musical.

Lograr todo lo anterior requirió de fortalecer varios aspectos del alumno que se relacionarán con el descubrimiento, desarrollo y ejercicio de habilidades motrices, cognitivas y sensitivas necesarias para el trabajo musical, las cuales, de manera general, en el proyecto piloto se enfocaron en dos aspectos importantes: uno, la formación pianística; y dos, la alfabetización musical. Ambos debían trabajarse para vincular al alumno de la forma más natural posible; es decir, sin cargas teóricas excesivas o prácticas fuertes, sino desarrollándose de manera sistematizada, de modo que se tomaran en cuenta los saberes previos del pequeño y se permitiera el descubrimiento y la evolución de habilidades del alumno.

Estas ideas formaron parte del primer proyecto, el cual fue avalado por la entonces dirección escolar, con la siguiente propuesta: iniciar un proyecto que integrara a los maestros de ambas disciplinas formativas dentro de un primer periodo que corrió de octubre de 2014 a junio de 2015, y un segundo que partió de agosto de 2015 a junio de 2016. También se contó con el apoyo de dos alumnos de servicio social.

Entonces se programaron cuatro semestres. En cada uno de ellos se propuso realizar un trabajo modular (de 8 sesiones cada uno), que inició con alumnos que habían sido detectados previamente mediante un diagnóstico inicial, que consistió en conocer las aptitudes de los niños y el gusto por el instrumento, así como contar con la disposición e

interés tanto del alumno como de los padres de familia por trabajar en el proyecto. De igual manera, se determinó como un factor importante que se debía contar con un piano en casa, o bien, la posibilidad de comprarlo en un lapso no mayor a un mes a partir del inicio del proyecto.

En esta primera edición tuvimos alrededor de 16 alumnos. Además de trabajar con los estudiantes, se contó con la participación y colaboración de los padres de familia, con quienes en ciertos momentos fue posible generar una pequeña comunidad de aprendizaje.

### *6.2.2. Fase II. Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento*

El Proyecto Iniciación Temprana al Instrumento (PITI) ha sido la segunda etapa del trabajo, centrada en la mejora de la práctica docente dentro de los procesos de iniciación musical infantil. De manera que esta propuesta también forma parte del proyecto de investigación «De la lectoescritura a la musicalización activa. Una propuesta curricular desde la reflexión de la práctica docente», y de igual forma se basa en la conformación de los procesos iniciales del trabajo educativo musical.

Este proyecto se presentó al H. Consejo Técnico y, una vez aprobado, comenzó a funcionar en febrero de 2017 para concluir en diciembre 2019, lo que cubrió los semestres 2018-I/II, 2019-I/II y 2020-I, en los que se planteó realizar una práctica docente reflexiva con profesores que forman parte del Centro de Iniciación Musical (CIM) de la Facultad de Música (FaM).

Esta intervención vincula de nuevo dos áreas de trabajo al interior del CIM: la clase de Iniciación Musical y la clase de Instrumento, la cual, en esta edición por sugerencia de la dirección se abrió a más instrumentos, así se cubrieron las áreas de piano, violín y percusiones, lo cual reunió a un equipo de trabajo conformado por dos profesoras de piano, una profesora de percusiones, una profesora de violín, y mi persona, en el área de Iniciación Musical, además de contar con dos prestadores de servicio social, quienes se integraron de manera práctica a este proyecto y realizaron distintas tareas que conjuntaron diversas experiencias.

Al igual que en el proyecto anterior, la propuesta central de esta parte era acercar al niño al trabajo instrumental de la manera más natural u orgánica posible. Se buscó, además, que este acercamiento ocurriera entre los 6 y 7 años. Con base en los resultados del primer proyecto, se continuó con la misma dinámica de trabajo intentando subsanar algunas de las problemáticas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. Sin embargo, esta emisión tuvo distintas rutas por las propias problemáticas de la enseñanza, las cuales se definirán más adelante.

En un inicio, el proyecto comenzó a trabajar con 18 alumnos de edades de entre 6 y 7 años, lo que nos instó a conformar dos grupos de trabajo para la clase de Iniciación Musical, y de ahí se derivaron hacia los instrumentos. De igual manera, el trabajo con ambos grupos involucró a los padres de familia desde un inicio y, a medida que los trabajos avanzaron, se conformó una pequeña comunidad de aprendizaje en la que se integraron maestros, alumnos, padres de familia y, en cierto sentido, la jefatura del CIM.

### **6.3. La construcción de una metodología para la propuesta de intervención educativa desde la investigación-acción**

Este apartado intenta describir la necesidad de considerar la investigación como un elemento que permite realizar una mejor práctica. Se señalaba en el capítulo cuatro de este trabajo la disociación que antiguamente había entre educación e investigación, posiblemente por la debilidad de sus técnicas en relación con su precisión o exactitud, la dificultad en el manejo de enfoques y análisis o la falta de vinculación entre los temas investigados y lo que pasaba en las aulas. Autores como Latorre (2005) indican que la investigación se dirigía más a generar conocimientos de carácter universal mientras que el maestro necesitaba responder al conocimiento educativo que necesitaba validarse desde la práctica.

La investigación tradicional se ha enfocado más a crear teorías sobre la educación que a mejorar la práctica educativa, separando y distanciando a quienes investigan en educación de quienes están en la práctica. La separación de la investigación educativa tradicional y la práctica docente ha sido costosa y ha retrasado la mejora de la calidad de la educación. (Latorre, 2005, p.8)

Sin embargo, el trabajo de varios investigadores y docentes al acercarse a reconocer y mejorar las formas de investigar desde el terreno educativo, ha conducido a transformar la apreciación de la enseñanza y poder mirarla como un fenómeno social y cultural, en el que su praxis se entrelazan, por lo que se deja de ver a la enseñanza como una técnica o un «saber aplicar la teoría», para observarse como un proceso reflexivo que permite comprender el propio hacer docente con la intención de mejorar la prácticas y los contextos institucionales, esto es conocido como investigación-acción.

Elliot (2010) asienta algunos puntos importantes sobre la investigación-acción. El primero es que ofrece un marco en el que el trabajo investigativo se relaciona con las situaciones y los problemas cotidianos que se experimentan en el aula de trabajo, esto implica que los profesores sean los propios investigadores. Latorre (2005) también señala: «la idea de la enseñanza como una actividad investigadora ha ido calando en el ámbito educativo, se basa en que la teoría se desarrolla a través de la práctica, y se modifica mediante nuevas acciones» (Latorre, 2005, p.10), lo que implica que el profesorado pueda asumirse como investigador (Stenhouse, 1987), pues la participación de los docentes en la investigación otorga un lugar donde es posible responder a sus inquietudes, sus ideas o hipótesis sobre el mejoramiento de la educación, ya que al estar frente al aula tiene la posibilidad de obtener datos de primera mano que puede someter a indagación, la cual se afirma más si el objetivo es mejorar la calidad educativa, para dar sentido al trabajo de investigación en la educación, pues es posible reflexionar sobre el campo educativo.

El segundo punto descrito por Elliot (2010) adopta una postura teórica para comprender a profundidad el problema práctico en cuestión y que de ahí se permita modificar o cambiar líneas de trabajo para enfrentar las problemáticas de la enseñanza. Esto tiene una implicación en la acción educativa porque es posible modificarla de acuerdo con las necesidades detectadas, las situaciones imprevistas o los cambios que deban gestarse.

Un tercer aspecto se relaciona con la interpretación de «lo que ocurre» desde el punto de vista de sus actores, de quienes están en alguna situación problemática, así los hechos se consideran acciones y transacciones humanas, y estas se interpretan de acuerdo con las situaciones, pues «lo que ocurre» tiene una razón y un sentido en relación con los significados subjetivos que sus actores les dan. De manera que para Elliot la investigación-acción es el

estudio de la situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Así es posible que el aula se convierta en un espacio de investigación y de desarrollo profesional, donde es posible cuestionar el papel que los docentes deben desempeñar y desde donde se reconoce su compromiso. De acuerdo con Latorre (2005) esta investigación permite indagar para mejorar las acciones docentes o profesionales, pues posibilita revisar la práctica a la luz de la evidencia de otras prácticas.

¿Deben jugar el papel de profesionales técnicos que repiten y reproducen conocimientos generados por otros, o el papel de profesionales reflexivos, autónomos, que piensan, toman decisiones, interpretan su realidad y crean situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla? (Latorre, 2005, p.5)

Si el trabajo del profesorado puede ser colocado en este papel de profesionales reflexivos entonces es posible tener docentes capaces de analizar su experiencia, para reconocer en ella sus actitudes, valores, sentimientos, teorías implícitas o pautas culturales, entre otras cosas, lo cual daría paso a transformar al maestro en un diseñador de programas de autodesarrollo, en otras palabras, como alguien innovador que plantee la enseñanza desde un lugar diferente:

En el marco de las bases teórico-metodológicas de la docencia, con el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación. La necesidad de que el profesorado asuma el papel de investigador de la educación. La imagen del profesorado investigador se considera como una herramienta de transformación de las prácticas educativas. (Latorre, 2005, p.7)

La finalidad de estos trabajos ha sido tener una repercusión en la construcción de los programas educativos, contemplando la creación de estos, así como su puesta en marcha dentro de las aulas, para posibilitar cambios a partir de la reflexión de su quehacer. Esto nos liga a las ideas en la investigación-acción, pues de acuerdo con Carr y Kemmis (1998) esta metodología busca lograr dos objetivos esenciales: mejorar e interesar, lo que implica que primeramente se hace un énfasis en mejorar el entendimiento de la práctica para después mejorar las situaciones de trabajo en la E-A, y tener, un mejor acercamiento hacia una buena práctica educativa como resultado.

Comprender lo anterior es sustancial para integrar de las propuestas de intervención con la investigación-acción como elemento básico para construir y llevar a cabo las propuestas del Proyecto Piloto de Piano (PPP), así como el Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento (PITI), pues ambos surgen con la intención de mejora de la calidad educativa de la enseñanza propuesta en el CIM.

Otro aspecto que da forma y dimensión metodológica a este trabajo son algunas ideas claves de la etnometodología, metodología que surge en los años sesenta como parte de las posibles rutas de comprensión de los fenómenos sociales. Este término se refiere literalmente a los métodos que las personas utilizan en su cotidianidad para vivir una vida satisfactoria, es decir, que se centra en lo que la gente hace, por lo que se considera como «el cuerpo de conocimientos de sentido común que son parte de la sociedad, conocimientos sobre cualquier cosa» (Garfinkel, 2006, p.IX).

Para Garfinkel (2006) este saber está en relación con el sentido de las circunstancias en las que se encuentra, pues para resolverlas las personas deciden tomar un camino y actuar en consecuencia, de manera que «es un conocimiento de los asuntos cotidianos que puede ser revelado en forma de razonamientos prácticos» (Garfinkel, 2006, p.X). Lo anterior da una dimensión distinta a las acciones que conforman las acciones que hacemos todos los días en la resolución de las tareas, lo cual aplica de forma interesante hacia el ámbito educativo, pues la etnometodología busca dar explicación a los fenómenos sociales, por lo que de alguna manera no dictamina acciones para validar lo que se hace en la resolución de algo sino que analiza las actividades cotidianas como una especie de método usado por las personas, pero para darle validez es importante que eso que se hizo sea visible y reportable, o bien, explicable como organizaciones de actividades corrientes.

La etnometodología pertenece a lo que algunos han dado en llamar microsociología y se localiza dentro del paradigma interpretativo. Giddens un crítico sociólogo neomarxista, afirma que es el estudio de los «etnométodos». Estos son los métodos populares o de los inexpertos, empleados para darle sentido a lo que dicen y realizan los demás. (En Esquivel, 2016, p.3)

Al respecto, Garfinkel (2006) define dos procesos importantes: la reflexividad, que es un rasgo singular de las acciones prácticas, es decir, es lo que hacen los seres humanos para

crear una realidad social mediante los pensamientos y las acciones; y por otro lado señala las explicaciones como los procesos en los que las personas dan sentido al mundo, ya que al explicar algo a los demás hacen inteligible lo que les está sucediendo. Al hacer esto, la persona es capaz de reflexionar sobre lo que está haciendo y por lo tanto también es capaz de explicar a los demás sus acciones.

Los etnometodólogos han fundamentado la argumentación que da consistencia al análisis con respecto a lo que los miembros en un contexto actúan, conversan, escuchan y perciben. Sin embargo, debido a la falta de un cuerpo teórico sedimentado y a lo denso del discurso, esta novedosa perspectiva de búsqueda se ha mantenido en un lugar marginal en cuanto a las preferencias metodológicas de los investigadores sociales. (Esquivel, 2016, p.4)

A pesar de que quizá no sea un método muy empleado, los que sí lo consideran saben que esta es una metodología que se centra en cómo las personas interactúan y que pone especial atención al discurso, puesto que estas prácticas cotidianas pueden dar cuenta de cómo se constituye un grupo social, cómo validan las decisiones. Como lo menciona Esquivel (2016) es posible observar cómo estas interacciones pueden construir relaciones sanas entre los alumnos o bien pueden incentivar reacciones negativas, como el *bullying* escolar.

De manera que esta metodología analiza cómo las personas realizan y entienden la interacción diaria, lo que implica que para la etnometodología se debe poner mucha atención a lo que en una primera instancia se considera obvio o trivial, pues es justo en las tareas habituales que «hay circunstancias prácticas, el conocimiento del sentido común y el razonamiento práctico» (Garfinkel, 2006, p.2). Los estudios etnometodólogos explican las acciones como un continuo logro práctico de los miembros (Garfinkel, 2006), lo que permite visualizar que es posible propiciar desde estas «sensaciones» que en el trabajo educativo exista la oportunidad de tomar y validar acciones que intenten resolver tareas educativas o que integren formas distintas del abordaje en la enseñanza, puesto que en la vida cotidiana la acción permite un ejercicio reflexivo:

Los objetos sociales se construyen diariamente por los individuos desde una notable familiaridad e innegable reconocimiento. Dentro de la escuela se dan

innumerables ejemplos de interacción de alumnos y maestros, lo que da una inconfundible oportunidad de estudio. (Garfinkel, 2006, p.7).

Cómo es posible apreciar, al emplear esta metodología permite reconocer la importancia de las acciones cotidianas no sólo como interacciones que se dan entre los individuos, sino también como las diversas formas que posibilitan resolver problemas del día a día, lo cual para la intervención educativa abre muchas líneas de reflexión pues la puesta en marcha de los proyectos de instrumento propiciaron el margen para clarificar y poner en juego las diversas ideas que las profesoras tuvieron con respecto a la enseñanza, además de contemplar nuestro trabajo para reconocer las propias prácticas y repensar sobre lo que se requería lograr en el trabajo de la intervención al integrar dos disciplinas (Instrumento e Iniciación Musical). Esto nos llevó a realizar un trabajo formativo que se estructuró en diversas fases:

1. El equipo de trabajo, donde se involucró a docentes para realizar las propuestas a pesar de las problemáticas que enfrenta el CIM.
2. La generación del PPP y su validación ante el H. Consejo Técnico de la Facultad.
3. La integración de los programas educativos de la materia de Iniciación Musical como detonante de la propuesta.
4. La integración de los grupos de trabajo, al plantear el ingreso a la propuesta, su diagnóstico y la ubicación de sus necesidades.
5. El requerimiento de un servicio social que pudiera señalar la conexión entre las clases, así como el registro de las actividades realizadas.
6. El trabajo educativo, es decir, el llevar a cabo la propuesta la integración de la experiencia y las reuniones periódicas con el profesorado del PPP y el servicio social para discutir logros, retrocesos, problemas de aprendizaje, de comunicación, las formas de evaluación consensuada, las tareas asignadas a padres, entre otros aspectos.
7. La presentación de los logros en recitales de fin de cursos, en los que ambas asignaturas presentaron sus propios avances.
8. La discusión colegiada al final de cada semestre y al inicio del siguiente para compartir inquietudes y marcar las directrices del trabajo.

Las fases descritas nos permiten reconocer al CIM como un escenario de formación musical especializada, en ese sentido, lo realizado educativamente se llevó hacia el logro de

esta finalidad, por lo que las prácticas docentes tuvieron que ajustarse continuamente, pues en el caso de la enseñanza musical no es frecuente compartir las experiencias sobre la formación musical con la intención de hacer una reflexión que derive en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de la música. Esto trajo consigo la necesidad de balancear el trabajo educativo a partir de la discusión del trabajo alcanzado o no en el aula, lo que permitía modificar las acciones, finalidades, estrategias, actividades o materiales sobre la propia marcha del proyecto. Entre algunas cosas del balance del proyecto se mencionan las siguientes:

- a) El trabajo docente, pues tuvimos que equilibrar nuestras distintas maneras de enseñar para coincidir en crear un proyecto en conjunto.
- b) La orientación del trabajo educativo y la vinculación con los puntos en común de las clases de Instrumento y la clase de Iniciación Musical.
- c) El trabajo de convocatoria y la elección del alumnado (no se hizo un diagnóstico para detectar niños talento, sino que el proyecto se abrió a la comunidad en general).
- d) La participación y compromiso de los alumnos y padres de familia en el proyecto, pues cumplieron con la mayoría de las clases de cada semestre (en algunos casos asistieron a todas las sesiones). El compromiso también se extendió a conseguir instrumentos y cumplir con las actividades y tareas derivadas del proyecto, así como a trabajar con disciplina.
- e) La orientación del servicio social, el cual realizó un trabajo de enlace entre las clases e hizo seguimiento de los alumnos durante la secuencia de los semestres para detectar las formas en cómo se implementó el proyecto y cuáles fueron las condiciones de cada alumno, así mismo, participó en dar clases en distintos espacios y como elemento fundamental en el trabajo concerniente a las presentaciones públicas.

En cuestión de organización del trabajo, al principio del proyecto se decidió dividir a los alumnos de acuerdo con su edad para conformar dos grupos para la asignatura de Iniciación Musical, la cual se impartió una vez a la semana en un horario de una hora para cada grupo. Posteriormente, por cuestiones de espacio y reducción del grupo, se optó por tener dos horas de clase para un solo grupo, a partir de los intereses de las dos clases de

Iniciación, esto fue muy productivo para ambos niveles por el acercamiento hacia el trabajo de pares.

Respecto a la clase de Instrumento, partimos con una sesión de 15 minutos y después se lograron tener sesiones de 30 minutos, esto debido a los espacios y tiempo que fueron posibles de gestionar desde la jefatura del CIM. También se decidió generar una estructura modular, es decir, dividir cada semestre en dos módulos, cada uno de 8 sesiones de trabajo tanto en las clases de Iniciación como de Instrumento, pues de este modo era más fácil observar los avances, retrocesos o dificultades de los estudiantes. Cabe mencionar que al finalizar cada semestre se realizaron recitales públicos de ambas clases, con la finalidad de mostrar los avances obtenidos por los alumnos.

A la par de la aplicación de los dos módulos, el profesorado pudo generar un trabajo colegiado, pues a partir de las reuniones de trabajo que sirvieron para integrar la propuesta, observar su avance y evaluar de manera conjunta, se propició un encuentro continuo con los maestros en los que se comenzaron a ordenar nuestras ideas en torno al trabajo educativo musical infantil, pues de esta manera era posible revisar o modificar el ritmo del trabajo con una visión más abierta y flexible hacia la búsqueda de la musicalización activa.

En relación con este trabajo, los prestadores de servicio social tuvieron una gran repercusión, ya que, como se mencionó antes, eran los enlaces entre ambas clases, gracias a los cuales en gran medida se pudo saber qué elementos de la práctica necesitaban una adecuación o ajuste pues observaban los trabajos tanto de Iniciación, como de Instrumento, con lo que podían hacer las relaciones sobre lo trabajado y lo que era necesario constituir dentro las clases.

Ambas intervenciones ocurrieron en momentos diferentes con alumnos y necesidades distintas. Mientras que el PPP tuvo una mayor continuidad y secuencia lógica debido a que se trataba de un solo instrumento, así como por las características y habilidades de los niños; en el PITI tuvimos diversas dificultades que surgieron de incorporar dos instrumentos a la propuesta original, lo que implicaba hacer una adecuación para estos nuevos elementos (violín y percusiones), asimismo también se presentó un problema respecto al trabajo corporal de los niños, pues su desarrollo motriz estaba por debajo de lo normal.

Ya que este último problema sí tenía consecuencias importantes para la realización efectiva del proyecto, tuvimos que realizar un enlace para trabajar de manera conjunta con el espacio de fisioterapia que la Facultad recientemente había promovido, por lo que solicitamos su asesoría y ayuda, y se logró que este departamento, a través de su propio servicio social, nos brindara sesiones de trabajo durante un semestre y medio, mismas que nos permitieron ayudar a mejorar el tono muscular y activar la propiocepción del cuerpo, esta nueva vinculación permitió tener un mejor aprovechamiento en el aprendizaje tanto en las clases de Iniciación como de Instrumento, lo que implicó también un trabajo de gestión.

En ambas intervenciones el trabajo se ajustó a cuatro semestres, lo que de alguna manera nos ciñó a lo que Antonio Latorre (2005) señala como los ciclos de acción y reflexión, en los cuales es posible «mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada, realizando cambios en el ambiente, contexto o condiciones en los que tiene lugar la práctica, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo» (p.32).

#### **6.4 Diseño de la propuesta**

Desde un principio este proyecto se centró en buscar «abrir los sentidos», es decir se trabajó con base en la educación sensorial con la intención de despertar y canalizar las distintas habilidades del niño, tales como la percepción, la atención, la memoria, la imaginación, entre otras; para relacionar de manera significativa las diversas experiencias de aprendizaje musical y propiciar el reconocimiento y comprensión del lenguaje musical, además mediante un gran esfuerzo para permitir que el trabajo de lectoescritura y la técnica instrumental fueran más efectivos, es decir, que estuviera más interiorizado de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada alumno.

La intención fue volver a colocar en la práctica las ideas e intereses en torno al proceso de musicalización activa el cual queríamos ligar hacia el aprendizaje del piano, con la intención de dar mejores bases a niños entre 6 y 8 años, con el objetivo de permitirles una mejor interacción con el instrumento y una mayor relación con la música en sí. Para lograr esto se requería pensar en la propiciación de experiencias ricas en relación al reconocimiento

de la música y los elementos que la conforman, lo que nos acercaba al proceso de musicalización activa.

Por lo que había que contemplar varios aspectos para concretar la intervención:

- El establecimiento de un trabajo colegiado entre dos áreas (Instrumento e Iniciación Musical)
- La observación de un proceso educativo que tiene sus propias líneas de crecimiento y fortaleza en la implicación de ambos saberes, el instrumental y la alfabetización musical.
- La necesidad de una continuidad en el trabajo de musicalización activa, así como el desarrollo y fortalecimiento del instrumento.
- El apoyo necesario de un grupo de profesores en momentos decisivos de la formación del niño, así como el involucramiento de los padres de familia en las diversas tareas de la construcción de los aprendizajes.
- La incorporación de la evaluación continua que, si bien partía de cada docente, permitiera integrarse al final de los cursos, lo que daba pie a marcar una evaluación final consensuada. En este sentido también se establecieron criterios de desempeño que establecieron rúbricas que aclararon la relación entre lo que se quería enseñar y lo logrado por el alumno.
- La comprobación de que entre más joven se inicie con el instrumento se puede aprovechar mejor la construcción significativa del trabajo con este.
- Un acercamiento más profundo a la musicalización activa, la cual no solo debía responder a una clase, sino integrarse a la formación instrumental.
- Un acercamiento orgánico al instrumento, al considerar al alumnado para un desarrollo de habilidades en el manejo del instrumento que mejore sus competencias.
- Con relación al desarrollo instrumental del estudiante, la integración a un repertorio de mayor nivel de dificultad, y por lo tanto tener un mejor desempeño en las presentaciones públicas.

El considerar estos elementos estableció diversas pautas para generar la propuesta de intervención:

1. Se propuso dar un sentido más coherente al proceso de alfabetización musical, acercándonos a la musicalización activa, lo que implicó que la clase de Iniciación Musical reconociera los saberes previos del alumno, e integrara estos a un proceso de adquisición y desarrollo de la lectoescritura musical, de manera que se partió de lo simple a lo complejo, es decir, desde sentir el sonido hacia un trabajo con pequeñas piezas de autores como Bach o Schumann.
2. El abordaje del canto como un elemento integrador del sonido, pues el canto representó para el proyecto un eje conductor hacia el «aura sonora» (Willems, 1967). Al cantar no solo se les permitió a los niños reconocer melodías, ritmos o alturas del sonido, sino que permitió el integrar elementos del trabajo instrumental. Para esto se emplearon instrumentos diversos como campanas de mano o xilófonos, además del piano. También continuamente se solicitó a los alumnos cantar mientras tocaban ejercicios, melodías o bien sus piezas de instrumento.
3. El trabajo corporal fue un factor primordial, pues este permitió que los niños desarrollaran el oído y fueran más conscientes de las características del sonido. Además, el trabajo corporal dio paso a un proceso de maduración que se vinculó con la propiocepción, el equilibrio, la lateralidad, la cuestión visomotora ligada a la lateralidad, entre otros aspectos; para ello se fortalecieron los procesos propioceptivos a través del trabajo de escucha, canto y toque instrumental, los cuales fueron detonantes para mejorar la motricidad de los alumnos.
4. El trabajo instrumental, que se observó de dos maneras: en la clase de Iniciación Musical, en la que se permitió trabajar con instrumentos alternos como: campanas de mano, xilófonos, teclados y percusiones pequeñas (pandero, claves, crócalos etc.) que brindaron tanto la posibilidad de la exploración sonora, como la de propiciar vivencias desde el juego para aprender sobre alturas, intensidades, práctica de lectura, improvisación, creación de melodías o ritmos, memoria de canciones, etc. Asimismo, estas acciones derivaron en un trabajo ya más propio con su instrumento principal.
5. La evaluación del trabajo musical dentro del proyecto se presentó de forma que se conciliaran las maneras en cómo se observa el trabajo logrado, pues la idea no era

tener una sola evaluación al final del semestre, sino hacer una examinación continua que pudiera indicarnos el nivel real de aprovechamiento de los estudiantes. Con todo esto en consideración, se planteó que la evaluación se discutiera al interior del equipo de trabajo a fin de que fuera lo más objetiva posible.

6. Se realizó un trabajo colaborativo entre profesores de las distintas clases con la intención de conjuntar los temas a abordar, comentar las problemáticas del trabajo en la cotidianidad del proyecto, así como intervenir en las evaluaciones y, por supuesto, en la participación en los recitales finales de cada semestre.
7. La vinculación con el servicio social buscó la formación de recursos humanos, pues los prestadores de servicio tenían la tarea de observar las distintas clases, tanto de Iniciación como de Instrumento, para lo cual llevaron bitácoras en las que describían los avances, retrocesos, necesidades, problemáticas, etc. También estuvieron presentes en reuniones de trabajo y en algunas ocasiones compartieron la enseñanza con el alumnado.

#### 6.4.1. Construcción del modelo de intervención

Uno de los objetivos más importantes fue acercarnos a la musicalización activa, la cual ya hemos definido anteriormente. Con base en trabajos como los de Ponsoda (2005) y Hemsy (2004) se consideró que era necesario propiciar una enseñanza que trascendiera el modelo tradicional y que abriera un espacio de investigación y reflexión que pudiera devolvernos información, datos, experiencias, etc., no solo de las formas de enseñanza, sino de la pertinencia de los contenidos y del trabajo propuesto hacia la enseñanza de la música, lo que fortaleció la práctica docente.

Para lograr lo anterior se marcaron los siguientes objetivos:

#### **Objetivos generales**

- a) Propiciar caminos alternos en el trabajo instrumental al interior del CIM para acercar al niño de manera natural hacia el fenómeno sonoro y a su instrumento, al vincular y propiciar experiencias que permitieran trabajar con base en la musicalización activa y otorgar una adecuada técnica instrumental.

- b) Servir como una plataforma en la que se reconociera la práctica docente, con el fin de conocer nuestras realidades y mejorar la enseñanza.
- c) Propiciar la práctica reflexiva en el grupo de maestros que intervienen en el proceso de formación de alumnos del CIM.

### **Objetivos específicos**

1. Consolidar un grupo de alumnos entre los 6 a 8 años, para iniciar el trabajo de sensibilización musical y la enseñanza del piano.
2. Experimentar con los contenidos de los planes de estudio de la Iniciación Musical en relación con el trabajo pianístico
3. Articular un grupo de seguimiento con la ayuda del servicio social, para ser el enlace entre las clases de Piano y las clases de Iniciación Musical.
4. Búsqueda y recopilación de materiales de trabajo para vincularnos con la musicalización activa.
5. Compartir la experiencia en foros, congresos y otros encuentros artísticos para retroalimentar el proceso de investigación.

De manera que al buscar la musicalización activa permite establecer una relación entre la teoría y la práctica, es necesario mencionar que entendemos a la musicalización activa como el proceso que propicia el trabajo con el lenguaje sonoro, que parte de reconocer, nombrar y trabajar con los sonidos, lo que permite que nuestros sentidos se vinculen para reconocer, explorar, nombrar y trabajar con diversos elementos de la escucha, el canto, el trabajo rítmico y el trabajo instrumental.

Partir de las características del sonido propuso partir de lo que los alumnos reconocen, los sonidos de su contexto aquello que perciben (sonidos, silencios, alturas, timbres, etc.), para posteriormente acceder de la manera más orgánica posible al proceso de lectura y escritura, lo cual buscó integrarse hacia los elementos de la improvisación y la creatividad, en estos aspectos el trabajo del cuerpo tiene un papel fundamental.

Lo que ha implicado tomar ideas claves y materiales de diversos pedagogos musicales, acercándonos al eje central del trabajo que es el proceso de musicalización, por lo

que se mencionan algunas de sus ideas al respecto, las cuales tejen aspectos centrales de sus propuestas:

Dalcroze (1998) El proceso de musicalización se basa principalmente en la activación del movimiento, el cual se podrá relacionar con imágenes que el cerebro crea a partir de un estímulo musical, el cual, si es bien percibido se traduce en expresión, primero por el cuerpo, por el gesto hasta llegar al sonido y la notación. Dalcroze señala que este proceso se centra en tres elementos; tiempo, espacio y energía y se manifiesta en dos aspectos principales la Eurytmia o bien el Solfeo y la improvisación, los cuales siendo elementos unidos concretan el trabajo sonoro, acercando al alumno hacia el instrumento de una manera más orgánica.

Orff (1997) Para este autor, la base del proceso de musicalización está reflejada en su trinomio «Palabra, música y movimiento», el cual va a ser producto de una consecuencia de las diversas experiencias sensoriales y prácticas. La música va en relación tanto del estado más primitivo que es el ritmo en vinculación con el lenguaje y el movimiento. Lo cual permite que el estudiante explore por medio del juego las características del sonido, llegando a reconocer el lenguaje musical tanto en la lectura como en la escritura y por supuesto en la línea instrumental, partiendo de diversas percusiones hasta instrumentos de placa para posteriormente relacionarse con su instrumento principal.

Kodály (1997) basa su método en un principio donde la musicalización no es entendida como una entidad abstracta y por lo tanto inalcanzable, sino que se vincula hacia los elementos que la producen, como la voz y el cuerpo. Kodály realiza una aportación muy importante en Hungría al establecer la unión y el sentido de nacionalidad por medio de la formación musical. Una de sus premisas básicas es que el niño debe iniciar desde muy pequeño y aprender de la misma manera en cómo aprendió a hablar su lengua materna, lo que implica trabajar con la escucha activa de la música tradicional del país, trabajar el canto de manera importante, explorar las características del sonido para reconocer todos los elementos que la conforman a través del juego lo que le da sentido a la enseñanza.

Willems (1997) considera que los elementos de musicalización están íntimamente relacionados con aspectos: fisiológicos, emocionales, cognitivos y afectivos, Willems se basa en una propuesta de desarrollo sensorial para iniciar con el proceso de musicalización por lo que propone una estrategia de trabajo con niño para abordar de manera profunda la

generación del oído interno, propuesta similar a la enseñanza de la lengua materna, de hecho, describe cómo sería un proceso parecido en la música. Sus aportaciones en lo general, con respecto al cómo abordar un presolfeo o un preinstrumento, asientan antecedentes de la necesidad de explorar y potenciar las capacidades del individuo para llegar con mayor experiencia al proceso de integración hacia el instrumento.

Hemsey de Gainza (1990) Una de las pedagogas más importantes de nuestro tiempo menciona que existen tres momentos en el proceso de musicalización activa: 1) Alimentación, donde se encuentra el contacto con los primeros estímulos sonoros. 2) La comunicación, donde se harán los primeros diálogos sonoros con la madre y en el caso de la música donde se incentivan las respuestas de reconocimiento sonoro en una relación similar a la adquisición de la lengua materna. 3) La toma de conciencia donde se pretende educar el oído y desarrollar las habilidades básicas para poder nombrar y comprender aquello que se hace, aquí ya se da paso a una mayor comprensión del lenguaje musical e inicia el reconocimiento del lenguaje musical, relacionando teoría-práctica.

Además, Hemsey de Gainza es partidaria al igual que otros autores como (Hallam, 2011; Giráldez, 2010; Díaz, 2010; Tort, 2008; Alsina, 2010 entre otros; que es necesario plantear una propuesta de trabajo musical que incluya la experiencia, es decir que, la vivencia sonora ofrece la posibilidad de utilizar todos los recursos disponibles para que el alumno transite por el espacio sonoro y se apropie del lenguaje. Estos autores abogan por una formación menos tradicionalista y mucho más constructivista.

En general, todas las metodologías tienen un principio en común en el proceso de la musicalización; que es el desarrollo sensorial por medio de la experiencia práctica. Así mismo coinciden en el desarrollo musical en relación al trabajo del cuerpo, el movimiento ligado a la percepción del sonido, así como el uso del juego para interiorizar más el fenómeno sonoro, para cada uno de estos educadores musicales es necesario significar antes de conceptualizar, de manera que es importante considerar estas propuestas pedagógicas que a lo largo del último siglo han planteado aspectos importantes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

Lo anterior nuevamente pone sobre la mesa de discusión el asunto del trabajo educativo en la enseñanza infantil, pues como se puede observar, esto no es una tarea que

debería considerarse relativamente «fácil» por ser niños los receptores de esta formación, el abordaje educativo en este nivel desafía no sólo los procesos creativos del docente sino también su preparación, para conformar un programa de estudios así como la estructuración de las actividades y estrategias de trabajo a realizar.

### 6.5. Estructura del modelo de intervención

La estructura del modelo de intervención partió de la creación de los planes de estudio para la materia de Iniciación Musical, en los cuales se tenía en cuenta que el objetivo básico era desarrollar en un alumno promedio, las habilidades, aptitudes y actitudes que podrían derivar hacia un mejor trabajo instrumental, a fin de que el alumno pudiera contar con una musicalización más estable y con ello tener un mejor tránsito en el CIM.

Para fortalecer estas ideas el equipo de trabajo tuvo diversas reuniones, en las que acordó que era necesario reconocer y conciliar las necesidades que se debían tener tanto en la musicalización activa (lo que correspondía a la materia de Iniciación Musical) como en el instrumento, pues tomar en cuenta estas necesidades permitían partir de un punto de trabajo en común y nos señalaban hacia dónde debían llegar estas programaciones, considerando los factores que debían atender y cómo ir tejiendo el entramado didáctico que permitiera desarrollar las habilidades corporales, auditivas y sensibles de los niños en la integración de dos áreas que debían ir de la mano, la iniciación y el instrumento.

De manera que se consideraron los siguientes factores para cubrir la programación de cuatro semestres de trabajo para la asignatura de Iniciación Musical:

*Cuadro 39. Factores para cubrir la programación de cuatro semestres de trabajo en la asignatura de Iniciación Musical*

<b>Elementos que considerar en el trabajo de la materia de Iniciación Musical, en relación con el trabajo de alfabetización musical.</b>	<b>Elementos que considerar en el trabajo de la materia de Iniciación Musical desde las necesidades del trabajo instrumental PPP y PITI</b>
Estimular la escucha activa a través del juego con el sonido para descubrir sus cualidades.	Sensibilizar al niño hacia el reconocimiento y el funcionamiento del instrumento.
Considerar la atención a fenómenos sonoros, por medio de elementos visuales y táctiles, así como	Posibilitar actividades lúdicas para el reconocimiento del instrumento (ubicación de

relacionarlos, en la medida de lo posible, con el entorno.	registros, pedales, arco, acercamiento hacia el juego).
Estimular el trabajo corporal, para propiciar el juego sonoro y la conexión con el cuerpo, (desplazamientos, marchas, saltos, caminar en diferentes direcciones, mover el tronco, mover la cabeza, alternar movimientos distintos).	Desarrollar el trabajo motriz básico del alumno, necesario para comenzar en el estudio del instrumento.
Estimular el sentido rítmico a partir de estructuras que vayan de lo simple a lo complejo (por ejemplo, de pulso-acento a ejercicios de birritmia).	Sensibilizar hacia el acercamiento del instrumento.
Propiciar el trabajo corporal en relación con el sonido, para generar actividades de conexión motora y desplazamiento.	Fomentar el trabajo de coordinación corporal (dedos, manos, pies), en el trabajo instrumental
Realizar un trabajo propioceptivo que estimule la coordinación visomotora (ojo-mano, ojo-pies, ojo-manos-pies).	Favorecer en el alumno una postura correcta en el instrumento.
Estimular la sensación rítmica con el objetivo de establecer la relación entre el tiempo y las figuras rítmicas, así como su conexión con los compases simples.	Reforzar el conocimiento del pulso musical con el trabajo de las distintas figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corchea) y de los compases simples (2/4, 3/4, 4/4).
Posibilitar el reconocimiento del teclado como punto de conexión con sonidos, registros, intervalos, escalas, etc., independientemente del instrumento principal.	Reconocer los registros sonoros (agudo, medio, grave) en el instrumento y jugar con este elemento.
Reconocer articulaciones <i>legato</i> y <i>staccato</i> en ejercicios musicales.	Iniciar el aprendizaje para ejecutar los diferentes tipos de <i>tocco</i> ( <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>portato</i> , pase de pulgar, manejo de arco, manejo de baquetas).
Estimular el reconocimiento de las dinámicas <i>forte</i> , <i>mezzoforte</i> y <i>piano</i> , a fin de detectarlas en ejercicios y pequeños fragmentos musicales.	Propiciar el aprendizaje de dinámicas ( <i>forte</i> , <i>mezzoforte</i> y <i>piano</i> ), a través de su detección en ejercicios y pequeños fragmentos musicales.
Reconocimiento del pentagrama y para dar paso a ejercicios de prelectura musical: a) lectura interválica y b) lectura con claves.	Iniciar el desarrollo de la prelectura musical en el instrumento.
Posibilitar el juego en la lectura de partituras (leer y desplazarse, cantar y marcar el pulso, o hacer otro tipo de movimientos).	Abordar la coordinación visomotora en la ejecución de una partitura.
Hacer referencia a conceptos vistos en la clase de	Hacer referencia a conceptos abordados desde la

instrumento.	clase de iniciación en el instrumento.
Utilización de diversos instrumentos de percusión y de aliento como mediadores para aterrizar diversos ejercicios (campanas de mano, xilófonos, metalófonos, flautas, teclado).	

A partir de los elementos señalados anteriormente se conforma el programa de estudios de la asignatura de Iniciación Musical que propone partir de la percepción e interiorización de los conceptos básicos de la música, resaltando los aspectos rítmicos, melódicos, armónicos y teóricos, para apropiarse del lenguaje musical. Lo que implica que se genera un programa, donde a partir del sonido se permite que el alumno reconozca el ritmo, la melodía y tenga un acercamiento hacia la armonía.

Por lo que es posible observar, que el presente trabajo tendrá tres ejes de construcción:

- a) La percepción del fenómeno sonoro,
- b) El procesamiento de la información, pasando de la sensación al enlace con el concepto académico,
- c) La expresión o ejecución, que refiere a las formas en que se anclan los aprendizajes, la realización de obras, ensambles, trabajo rítmico, etc. que son susceptibles de estar presentes en clases abiertas o conciertos.

Como se ha mencionado anteriormente, el sustento teórico de estos ejes se basa en los principios de distintas propuestas metodológicas de la educación musical del siglo pasado, pues se busca el alumno pueda comprender (leer y escribir) y ejecutar (cantar y tocar) fragmentos musicales de acuerdo con su nivel de ejercicio y maduración en el trabajo musical.

Los programas se diseñaron considerando el esquema visual de los programas de estudio del nivel de propedéutico de la FAM. Esto nos permitió dividir las distintas unidades de trabajo en: Sonido, Ritmo, Melodía y Armonía, Lectura y Escritura, así como, Fundamentos teóricos porque al trabajar de esta manera fue posible considerar todas las variantes que podrían propiciar la generación de actividades y estrategias para la musicalización activa.

### 6.5.1. Propuesta programática

Para llevar a cabo estas propuestas se diseñaron e implementaron estrategias didácticas de trabajo alternas a la formación tradicional, por lo que no se usaron sonidos o intervalos, o figuras rítmicas aisladas sino que se propició que en las clases se pudieran emplear canciones de la lírica infantil, ejercicios, o bien, piezas de los libros de Ana Magdalena Bach, *El álbum de la juventud de Schumann*, así como otras piezas posibles de trabajar en la clase de instrumento, otra cuestión fue apoyarnos en grabaciones y el trabajo de improvisación.

La organización y la secuencia de clase variaron de acuerdo con los contenidos de las unidades de sonido, ritmo, melodía y armonía, fundamentos teóricos o trabajo sobre lectura y escritura, que se abordarán en cada sesión, en cada uno de los semestres de los proyectos se pudieron articular 8 sesiones para cada módulo siendo un total de 16 sesiones al semestre.

En estas sesiones se incluyeron los trabajos que también los prestadores de servicio social realizaron sobre el proyecto, además de dos intervenciones en cada uno de los proyectos por parte de los alumnos de prácticas profesionales para observar el trabajo y proponer actividades alternas que estuvieran ligadas a los contenidos de las unidades, además de unificarse en dos ocasiones en conciertos, donde los niños trabajaron junto a los alumnos de licenciatura, a partir de lo abordado en las clases, con lo que se generaron materiales para sus presentaciones de finales de curso.

#### 6.5.1.1 Iniciación Musical I-I

*Cuadro 40. Iniciación Musical I - Semestre I*

Semestre I	
OBJETIVOS PARTICULARES	UNIDADES DIDÁCTICAS

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer los sonidos que le rodean, podrá nombrarlos y tratará de ubicarlos en el espacio (dentro, fuera, cercano, lejano).</li> <li>● Expresar corporalmente los sonidos que pueda escuchar, relacionándolos con las ideas sonoras del propio alumno.</li> <li>● Escuchar e imitar ejemplos sonoros ejecutados vocal e instrumentalmente.</li> <li>● Identificar los timbres sonoros que escuche.</li> <li>● Realizar distintos juegos sonoros.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>I. Sonido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conciencia sonora (naturaleza, áreas urbanas, cuerpo, objetos).</li> <li>● Discriminación de sonidos.</li> <li>● Sonidos onomatopéyicos.</li> <li>● Juegos de memoria con sonidos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discriminar los cambios sonoros en velocidad e intensidad, con caminatas, marchas o galopes en el salón.</li> <li>● Podrá imitar motivos rítmicos usando distintas partes del cuerpo.</li> <li>● Internalizar la sensación del pulso y acento, al realizar acciones motrices como caminar, galopar, chasquear, etc.</li> <li>● Identificar auditivamente el cambio de velocidad, a través de ubicar la sensación del pulso y acento.</li> <li>● Identificará auditivamente la sensación de compases binarios.</li> <li>● Identificar auditivamente el ritmo de canciones, detectando las duraciones largas y cortas.</li> <li>● Representará con palmadas o con el cuerpo, frases rítmicas propuestas por el profesor.</li> <li>● Palmear breves ostinatos rítmicos.</li> <li>● Improvisar distintos ritmos sobre una canción.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>II. Ritmo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sensación del pulso</li> <li>● Sensación de compás binario simple</li> <li>● Sensación corporal con respecto al acento.</li> <li>● Acento en canciones.</li> <li>● Discriminación de sonidos cortos y largos, iniciación a la sensibilidad rítmica.</li> <li>● Imitación de modelos rítmicos que el maestro proponga en el salón de clases.</li> <li>● Introducción al manejo del ostinatos para acompañar canciones o ejercicios.</li> <li>● Realizar dictados de imitación rítmica corporal.</li> <li>● Improvisación rítmica de los modelos propuestos, con énfasis en sonidos largos o cortos.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discriminar sonidos en registros: grave, medio y agudo, con un punto de referencia.</li> <li>● Marcar las alturas de los sonidos usando el cuerpo como punto de visualización, trabajando diferentes niveles corporales (arriba, en medio y abajo).</li> <li>● Entonar desplazamientos sonoros con <i>glissandos</i> o sonidos onomatopéyicos por imitación.</li> <li>● Imitar la entonación de los tres primeros grados de la escala pentatónica o mayor (solmizar).</li> <li>● Escuchar y entonar en diferentes tonalidades canciones infantiles.</li> <li>● Identificar los grados de la escala pentatónica en diversas canciones que se aprendan por medio del juego.</li> <li>● Cantar breves ostinatos rítmico-melódicos.</li> <li>● Apoyarse en instrumentos de percusión (campanas, xilófonos, piano) como reforzamiento teórico y auditivo del material abordado durante el semestre.</li> <li>● Improvisar una melodía sobre un esquema rítmico determinado mediante el uso del instrumental Orff.</li> </ul>	<p><b>III. Melodía y armonía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Diferenciación de alturas de sonidos.</li> <li>● Escucha e imitación de <i>glissandos</i>.</li> <li>● Canto en relación con la altura.</li> <li>● Movimiento corporal en correspondencia con el sonido.</li> <li>● Cantar y escuchar motivos con tres sonidos en tonalidad mayor y menor con acompañamiento armónico.</li> <li>● Lograr establecer los contornos de una melodía dada o canción con tres sonidos que puedan marcarse con distancias distintas a partir del cuerpo.</li> <li>● Improvisación melódica con tres sonidos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Graficar las trayectorias del sonido que se encuentre en las canciones abordadas o que el maestro proponga.</li> <li>● Graficar la relación de sonidos cortos y largos.</li> <li>● Realizar ejercicios de lectura y escritura de frases que contengan los sonidos trabajados en melodía y ritmo.</li> <li>● Realizar una prelectura melódica relacionando las alturas de los sonidos con los tres grados vistos con grafía. Ejecución de contornos melódicos.</li> <li>● Realizar ensayos mudos (donde el sonido quede en la cabeza) con los ritmos propuestos (sensación de sonidos largos y cortos) y la sensación melódica de tres sonidos.</li> </ul>	<p><b>IV. Lectura y escritura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Marcado de trayectorias sonoras, contornos melódicos, sensibilizar la altura.</li> <li>● Realización de grafías sonoras, con elementos que sean aportados por los alumnos.</li> <li>● Graficar diversos dictados de sonidos con notación no convencional.</li> <li>● Graficar sonidos cortos y largos para determinar y relacionar posteriormente con el ritmo.</li> <li>● Graficar tres sonidos de acuerdo con los dictados o ejercicios propuestos.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Leer y entonar esquemas melódicos propuestos por el profesor, a partir de grafías.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprender las cualidades del sonido (intensidad, duración, altura, timbre).</li> <li>● Reconocer en canciones vistas los elementos estudiados tanto por audición como por lectura.</li> <li>● Relacionar las intensidades en sonidos <i>piano</i> o <i>forte</i>.</li> <li>● Comenzar a relacionarse con términos como tónica, primer grado, agudo, grave, figuras rítmicas, compases, contorno, etc.</li> </ul>	<p><b>V. Fundamentos teóricos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sonidos de la naturaleza.</li> <li>● Detección de sonidos urbanos y del campo.</li> <li>● Pulso y tempo.</li> <li>● Sensibilización hacia los compases simples binarios.</li> <li>● Sensibilización para que reconozcan el concepto de altura y esto lo puedan ligar al canto o la escucha de tres sonidos en tonalidad mayor y menor.</li> <li>● Contornos melódicos.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Bibliografía</b></p> <p>Se propone revisar ejercicios de los libros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Gil Pérez, M. <i>et. al. Lenguaje musical melódico</i>. Volumen 1A. Ed. Si Bemol.</li> <li>● De la Vega Sestelo, P. <i>et. al. Teoría del lenguaje musical y fichas de ejercicios</i>. Volumen 1A. Ed. Si Bemol.</li> <li>● Wuytack, J. (1992). <i>Cantar y descansar</i>. Ed. Real Musical.</li> <li>● Pescetti, L. (1996). <i>Taller de animación musical y juegos</i>. Ed. Libros del Rincón: SEP.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Se realizará una evaluación diagnóstica para determinar los saberes previos del alumno.</li> <li>● A lo largo del semestre se realizará una evaluación diagnóstica para dar cuenta de los avances del trabajo musical.</li> <li>● Se propone que el alumno realice ejercicios para estudiar en casa apoyados con el padre de familia.</li> </ul>

6.5.1.2 Iniciación Musical I-II

*Cuadro 41. Iniciación Musical I - Semestre 2*

Semestre 2	
OBJETIVOS PARTICULARES	UNIDADES DIDÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Relacionar el sonido de los objetos que encuentra en casa.</li> <li>● Discriminar y clasificar sonidos de acuerdo con sus características.</li> <li>● Clasificará objetos sonoros que lleve a clase.</li> <li>● Escuchará sonidos de diversos ambientes (cafetería, calle, avenida, etc.).</li> <li>● Realizar entornos sonoros con distintos objetos.</li> </ul>	<p><b>I. Sonido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conectar los sonidos que nos rodean.</li> <li>● Presentación de sonidos de objetos o maquinarias.</li> <li>● Creación de ambientes sonoros a partir de propuestas con objetos.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar por audición el pulso y el acento en diferentes ejercicios, canciones y obras cortas.</li> <li>● Realizar acciones motrices como caminar, galopar, chasquear, el pulso y el acento de canciones conocidas.</li> <li>● Realizar ejercicios de rítmica para marcar pulsaciones en compases simples binarios.</li> <li>● Identificar auditivamente frases musicales o canciones que contengan los valores rítmicos que se especifican.</li> <li>● Representar con palmadas, con otras partes del cuerpo o con un instrumento de percusión frases rítmicas propuestas por el profesor, con distintos tempos y carácter.</li> <li>● Uso de tarjetas con las figuras rítmicas para representar los ejercicios trabajados por el profesor.</li> <li>● Representar con percusión corporal o instrumental ostinatos rítmicos.</li> <li>● Improvisar pequeños ostinatos sobre una canción o ejercicio.</li> </ul>	<p><b>II. Ritmo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Marcar la sensación de pulso y acento en compás simple binario.</li> <li>● Diferenciar el pulso del acento.</li> <li>● Ubicar el acento en el compás simple binario y comprender su sensación de manera física en ejercicios o canciones.</li> <li>● Imitación del ritmo con distintas partes del cuerpo, la voz y el movimiento.</li> <li>● Proponer acompañar canciones marcando pequeños motivos rítmicos.</li> <li>● Introducir el ritmo con sonidos cortos y largos.</li> <li>● Relacionar los sonidos cortos y largos con figuras rítmicas para vincular la sensación de lo escuchado con las figuras de cuarto y octavo, así como sus respectivos silencios.</li> <li>● Imitación rítmica.</li> <li>● Realización de dictados rítmicos a partir de sonidos largos o cortos y relacionarlo con las figuras presentadas.</li> <li>● Ostinatos con las figuras reconocidas.</li> <li>● Improvisación de ritmo con movimientos.</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar la altura de 5 grados ascendentes y descendientes de la escala mayor y menor.</li> <li>● Reconocer las diferencias de altura y la entonación de los grados de la escala pentatónica (solmizar) con los 5 grados de la escala mayor.</li> <li>● Escuchar y entonar en diferentes tonalidades canciones y rimas que contengan los grados revisados de la escala mayor y menor.</li> <li>● Entonar el pentacordio de la escala mayor.</li> <li>● Realizar ejercicios de conducción a la tónica.</li> <li>● Tocar en instrumentos de percusión (campanas, xilófonos, piano), a manera de reforzamiento auditivo, el material abordado durante el semestre.</li> <li>● Improvisar diversas melodías sobre un esquema rítmico determinado, mediante el uso de la escala pentatónica con instrumental Orff.</li> <li>● Improvisar diversas melodías sobre un esquema rítmico dado usando los 5 grados de la escala mayor y menor con instrumental Orff.</li> </ul>	<p><b>III. Melodía y armonía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Escucha y entonación de ejercicios de 5 sonidos.</li> <li>● Realizar diversas secuencias de entonación con el pentacordio, por ejemplo; 1-2-3-4-5-1-5 grave-1.</li> <li>● Escucha y entonación de la escala pentatónica.</li> <li>● Cantar la escala pentatónica en juegos y canciones.</li> <li>● Escucha y entonación del pentacordio de la escala menor y mayor.</li> <li>● Diferenciar la escala pentatónica con el pentacordio mayor-menor.</li> <li>● Entonación con apoyo del cuerpo para visualizar alturas.</li> <li>● Cantar ejercicios o canciones que contengan los grados trabajados, con acompañamiento armónico.</li> <li>● Realizar dictados melódicos marcando el contorno con el cuerpo.</li> <li>● Uso de ostinatos rítmicos melódicos en las canciones o ejercicios revisados.</li> <li>● Improvisación melódica usando los sonidos conocidos.</li> </ul>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizar los trazos de las figuras rítmicas de cuarto, octavo y mitad con sus respectivos silencios.</li> <li>● Realizar de manera escrita líneas rítmicas sencillas, utilizando figuras de cuarto, mitad y octavo.</li> <li>● Realizar lectura de líneas rítmicas sencillas relacionándolas con el uso de sílabas rítmicas.</li> <li>● Realizar breves dictados rítmicos.</li> <li>● Realizar una prelectura melódica relacionando las alturas de los sonidos con la notación no convencional (grafía).</li> <li>● Realizar ejercicios de la grafía propuesta con los sonidos de la escala de manera visual en el pentagrama sin claves.</li> <li>● Reconocer la función de las claves de sol y fa y su uso.</li> <li>● Leer y entonar esquemas melódicos propuestos por el profesor.</li> <li>● Realizar breves dictados melódicos con grafía no convencional.</li> <li>● Representar gráficamente el dibujo de los desplazamientos sonoros ejecutados instrumental o vocalmente por el profesor.</li> <li>● Realizar la asociación de los contornos gráficos, reconociendo el uso de la barra de compás, con el nombre de notas y figuras rítmicas vistas.</li> <li>● Realizar la escritura convencional de los cinco primeros grados de la escala mayor a partir de cualquier línea o espacio del pentagrama sin empleo de claves.</li> <li>● Completar frases rítmicos-melódicas de manera escrita.</li> </ul>	<p><b>IV. Lectura y escritura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Iniciación a la grafía rítmica, líneas rítmicas, uso de compás.</li> <li>● Reconocimiento de figuras rítmicas de cuarto, octavo, y mitad con sus respectivos silencios.</li> <li>● Reconocimiento de trazos que conforman las figuras rítmicas.</li> <li>● Ejercicios breves de escritura de líneas rítmicas, con la intención de copiar los esquemas y memorizar figuras.</li> <li>● Realización de dictados rítmicos.</li> <li>● Prelectura usando grafía de 5 grados de la escala mayor, menor y pentatónica.</li> <li>● Reconocimiento del pentagrama y sus usos.</li> <li>● Primeros ejercicios de traslado de contorno melódico a pentagrama.</li> <li>● Escritura de dictados que puedan marcar con grafía no convencional, para ver la representación en el pentagrama.</li> <li>● Manejo de contorno melódico en ejercicios, canciones u obras escuchadas, utilizando el cuerpo y graficando en papel.</li> </ul>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprender las cualidades del sonido en la construcción de ambientes o paisajes sonoros.</li> <li>● Reconocer en canciones los elementos estudiados tanto por audición como por lectura.</li> <li>● Comprender la relación de sonidos largos y cortos con las figuras rítmicas</li> <li>● Comprender el uso del pentagrama</li> <li>● Comprender el uso y la función de las notas en la música.</li> <li>● Comenzar a relacionar la escritura notacional en el pentagrama sin clave y con clave.</li> <li>● Familiarizarse con intensidades en sonidos <i>piano</i> o <i>forte</i> y los elementos que están entre estos dos polos.</li> <li>● Reconocer en partituras o en ejemplos de pizarrón los elementos teóricos que sustentan los conceptos rítmicos, melódicos, especificados anteriormente.</li> <li>● Reforzar la escucha de términos como tónica, primer grado, agudo, grave, figuras rítmicas, compases, contorno, etc.</li> </ul>	<p><b>V. Fundamentos teóricos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ambiente sonoro. Clasificación de elementos que conforman un ambiente sonoro y que dan paso al paisaje sonoro (sonidos característicos de un espacio, oficina, sala de juegos, patio de la escuela, mercado etc.).</li> <li>● Introducción al ritmo, sensación de pulso y acento, escritura de compás, líneas rítmicas, figuras rítmicas.</li> <li>● Introducción al pentagrama, explicar las funciones y usos del pentagrama y ver su relación con el contorno melódico.</li> <li>● Explicar el uso y función de las notas.</li> <li>● Explicar el uso y función de las claves de sol y fa.</li> <li>● Mencionar aspectos importantes de la escala pentatónica, así como de los pentacordios en la escala mayor y menor.</li> <li>● Reforzar las intensidades <i>piano</i> y <i>forte</i> y comenzar a marcar matices entre estos dos polos de la intensidad.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Bibliografía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Gil Pérez, M. <i>et. al. Lenguaje musical melódico</i>. Volumen 1A. Ed. Si Bemol.</li> <li>● Wuytack, J. (1992). <i>Cantar y descansar</i>. Ed. Real Musical.</li> <li>● Pescetti, L. (1996). <i>Taller de animación musical y juegos</i>. Ed. Libros del Rincón: SEP.</li> </ul>	<p><b>Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● A lo largo del semestre se realizará una evaluación diagnóstica para dar cuenta de los avances del trabajo musical.</li> <li>● Se propone que el alumno realice ejercicios para estudiar en casa apoyados con el padre de familia.</li> </ul>

### 6.5.1.3 Iniciación Musical II-I

*Cuadro 42. Iniciación Musical II - Semestre 3*

Semestre 3	
OBJETIVOS PARTICULARES	UNIDADES DIDÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar los sonidos de objetos, personas o animales y reproducirlos con percusiones corporales, sonidos vocales, onomatopeyas etc.</li> <li>● Identificar trayectorias, determinar de dónde viene y hacia dónde va el sonido.</li> <li>● Determinar la relación sonora ubicando el espacio de donde está la fuente del sonido, adelante, atrás, muy cerca, lejos etc.</li> <li>● Identificar la trayectoria de sonidos ascendentes y descendentes.</li> <li>● Escucha de distintos espacios sonoros para discriminar de qué espacio se habla.</li> <li>● Crear paisajes sonoros que emulen espacios (casa, oficina, calle) utilizando los elementos trabajados en clase.</li> </ul>	<p><b>I. Sonido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Distancia de sonidos, determinando los planos sonoros (cerca/lejos/atrás/adelante/arriba/abajo).</li> <li>● Direccionalidad de los sonidos. Detección de si el sonido sube, baja o se queda en su lugar.</li> <li>● Ubicación por escucha de espacios sonoros (mercado, tienda, calle, parque, etc.).</li> <li>● Se acercará a realizar diversos paisajes sonoros a partir del uso de percusión corporal, trabajo vocal o instrumental.</li> <li>● Improvisar la creación de paisajes sonoros en relación con espacios (como restaurantes, parque de juegos, mercado, etc.) con los elementos que tenga a la mano.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reforzar la sensación de pulso y acento en acciones motrices como caminar, galopar, chasquear</li> <li>● Desplazarse solo o grupalmente en diferentes direcciones jugando con pulsos y acentos.</li> <li>● Reforzar el trabajo sobre figuras rítmicas trabajadas.</li> <li>● Introducir la medida de compás y su marcación.</li> <li>● Trabajar el canon rítmico</li> <li>● Realizar ensambles instrumentales con líneas rítmicas sencillas,</li> <li>● Realizar ensambles con percusión corporal usando los elementos revisados hasta ahora.</li> <li>● Realizar improvisaciones con el cuerpo o con instrumentos.</li> </ul>	<p><b>II. Ritmo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificará auditiva y visualmente el compás simple binario.</li> <li>● Marcar el compás simple en canciones, ejercicios o piezas musicales escuchadas o cantadas.</li> <li>● Reconocimiento de las figuras rítmicas, cuarto, octavo y mitad.</li> <li>● Por audición marcar las duraciones de una línea rítmica.</li> <li>● Por audición completar compases, (creación de estos).</li> <li>● Trabajo con líneas rítmicas para completar compases, creación de líneas o fragmentos rítmicos a tempo de acuerdo con el compás marcado o elegido.</li> <li>● Sílabas rítmicas con sus silencios. Utilización de otras sílabas sustitutas como chas, pas, tas, tus, tiki, ka, etc.</li> <li>● Canon rítmico</li> <li>● Pequeños ensambles rítmicos.</li> <li>● Improvisación rítmica.</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizar ejercicios de contorno melódico</li> <li>● Realizar ejercicios de conducción a la tónica.</li> <li>● Identificar la altura de los 6 grados de la escala mayor</li> <li>● Entonar canciones o ejercicios. y transportar a otras tonalidades.</li> <li>● Reconocer por escucha o contorno melódico, ejercicios o canciones anteriormente trabajados.</li> <li>● Entonar diversos ostinatos acompañando los ejercicios o canciones vistos en el aula.</li> <li>● Acompañar con instrumentos de percusión las piezas trabajadas.</li> <li>● Reconocer por audición la sensación del modo menor.</li> <li>● Ubicar a nivel corporal las alturas de los sonidos de la escala menor.</li> <li>● Reconocer auditivamente al menos los primeros tres grados de la escala menor.</li> <li>● Realizar ejercicios distinción entre el pentacordio menor y los 6 grados de la escala mayor</li> <li>● Improvisar con los elementos trabajados en el curso.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>III. Melodía y Armonía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Escucha y entonación de ejercicios de 6 sonidos pudiendo realizar secuencias en grados: 1,2,3,4,5,6 / 5,6-1, 2,3, 4, 5 / 6, 5, 4, 3, 2, 1, 5, 1 etc. en escala mayor y posteriormente en menor.</li> <li>● Cantar contornos melódicos sencillos, en base a los grados y modos revisados.</li> <li>● Revisar la escucha y afinación de la escala pentatónica.</li> <li>● Cantar pentacordio de la escala menor y mayor añadiendo el 6º.</li> <li>● Manejo de contorno melódico en ejercicios, canciones u obras escuchadas, usando el cuerpo como medio.</li> <li>● Canto de breves ostinatos rítmico-melódicos.</li> <li>● Cantar ejercicios o canciones que contengan los grados trabajados, con acompañamiento armónico.</li> <li>● Cantar la serie de sonidos conocidos y diferenciar los modos (pentacordio menor, seis grados de la escala mayor y la escala pentafónica).</li> <li>● Cantar las melodías de las obras de su instrumento.</li> <li>● Improvisación melódica usando los sonidos de las escalas que hemos estado reconociendo.</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabajar la notación convencional relacionando con nombres de notas en pentagrama con claves.</li> <li>● Realizar ejercicios de lectura entonada</li> <li>● Realizar ejercicios de escritura con notas vistas.</li> <li>● Realizará lectura rítmica grupal e individual.</li> <li>● Realizar breves dictados rítmicos, con las figuras conocidas.</li> <li>● Leer y entonar esquemas melódicos propuestos por el profesor.</li> <li>● Realizar dictados melódicos con grafía no convencional y posteriormente transcribir hacia la notación convencional.</li> <li>● Comprenderá los usos de los signos de dinámica.</li> </ul>	<p><b>IV. Lectura y escritura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reforzamiento de la simbología musical convencional. notas, claves, pentagramas, signos etc.</li> <li>● Repaso de pentagrama y sus usos, claves de sol y fa, barras de compás, compás, figuras rítmicas cuarto octavo y mitad con sus respectivos silencios, que es material revisado el semestre anterior.</li> <li>● Lectura de los elementos mencionados anteriormente en ejercicios o partituras para que el alumno reconozca figuras rítmicas trabajadas.</li> <li>● Escritura de canciones a una voz que usen la escala pentatónica, así como los pentacordios de las escalas mayores y menores, y el sexto grado en ambas escalas.</li> <li>● Signos de dinámica (<i>p, f, mp, mf</i>).</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reforzar los conceptos de las cualidades del sonido</li> <li>● Reconocer la direccionalidad y distancia y movimiento de los sonidos.</li> <li>● Introducción a los intervalos</li> <li>● Reconocer los elementos trabajados en canciones y melodías.</li> <li>● Comprender el uso de las barras de compás.</li> <li>● Familiarizarse con la grafía convencional.</li> <li>● Reconocerá en partituras o en ejemplos de pizarrón los elementos teóricos que sustentan los conceptos rítmicos, melódicos, especificados anteriormente.</li> <li>● Relacionar la escucha con conceptos como escala, dinámica, contorno melódico etc.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>V. Fundamentos teóricos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Altura, aspectos que la conforman, ascender, descender o quedarse en el sonido similar del intervalo</li> <li>● Direccionalidad y distancia del sonido.</li> <li>● Reforzar el concepto de Barra de compás.</li> <li>● Explicar duraciones de los ritmos en las figuras conocidas</li> <li>● Explicar la solmización y el uso de la fonomimia.</li> <li>● Revisar y reforzar la noción de pentacordio mayor y/o menor.</li> <li>● Introducción al concepto de escala</li> <li>● Establecer cuadros conceptuales para el trabajo con ritmos</li> <li>● Explicar el uso de claves, sol, fa y do y ejemplificar</li> <li>● Revisar los signos de dinámica.</li> <li>● Presentar el teclado, como herramienta para ubicación de notas, ejercicios o canciones.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Bibliografía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Gil Pérez, M. <i>et. al. Lenguaje musical melódico.</i> Volumen 1B. Ed. Si Bemol.</li> <li>● De la Vega Sestelo, P. <i>et. al. Teoría del lenguaje musical y fichas de ejercicios.</i> Volumen 1B. Ed. Si Bemol.</li> <li>● Wuytack, J. (1992). <i>Cantar y descansar.</i> Ed. Real Musical.</li> <li>● Pescetti, L. (1996). <i>Taller de animación musical y juegos.</i> Ed. Libros del Rincón: SEP.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● A lo largo del semestre se realizará una evaluación diagnóstica para dar cuenta de los avances del trabajo musical.</li> <li>● Se propone que el alumno realice ejercicios para estudiar en casa apoyados con el padre de familia.</li> </ul>

6.5.1.4 Iniciación Musical II-II

Cuadro 43. Iniciación Musical II - Semestre 4

Semestre 4	
OBJETIVOS PARTICULARES	UNIDADES DIDÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer las cualidades del sonido.</li> <li>● Ubicar de la altura (sonidos graves, medios o agudos).</li> <li>● Ubicar la intensidad (sonidos fuertes o débiles).</li> <li>● Ubicar la duración (sonidos largos o cortos).</li> <li>● Ubicar timbres</li> <li>● Ubicar la velocidad (introducción a los tempos).</li> <li>● Realizará paisajes sonoros usando los elementos revisados en la unidad de sonido.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>I. Sonido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cualidades del sonido:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Intensidad (<i>forte, piano</i>, reguladores)</li> <li>○ Duración (ritmo)</li> <li>○ Altura (melodía y armonía)</li> <li>○ Timbre</li> <li>○ Velocidad (agógica)</li> </ul> </li> <li>● Paisaje sonoro.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizar ejercicios rítmicos con apoyo en lo trabajado</li> <li>● Realizar ejercicios de marcación del compás</li> <li>● Realizar breves ostinatos rítmicos</li> <li>● Realizar dictados con el cuerpo, usando ritmos vistos.</li> <li>● Elaborar tarjetas rítmicas</li> <li>● Utilizar sílabas y diversas palabras en relación con las figuras rítmicas, para luego usar sílabas rítmicas.</li> <li>● Realizar improvisaciones rítmicas grupales con percusión vocal o instrumental.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>II. Ritmo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Marcar el compás simple en canciones, ejercicios o piezas musicales escuchadas o cantadas.</li> <li>● Dieciseisavo (sílabas rítmicas).</li> <li>● Redonda (sílabas rítmicas).</li> <li>● Dictados corporales.</li> <li>● Sensación corporal de acentos sobre dieciseisavos.</li> <li>● Imitación rítmica.</li> <li>● Realización de ostinatos.</li> <li>● Improvisación rítmica.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar auditivamente el pentacordio menor.</li> <li>● Entonar intervalos por grado conjunto de acuerdo con lo aprendido en la conducción a la tónica.</li> <li>● Discriminar intervalos en canciones vistas.</li> <li>● Identificar visual y auditivamente las escalas menores.</li> <li>● Entonar, en cualquier tonalidad, los tres primeros grados de modo mayor y menor.</li> <li>● Tocar en instrumentos de percusión las piezas trabajadas con una base de ostinato rítmico-melódico.</li> <li>● Completar frases hacia la tónica propuestas por el maestro.</li> <li>● Completar frases con relación a la pregunta-respuesta melódica.</li> <li>● Realizar improvisaciones melódicas.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>III. Melodía y armonía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocimiento y entonación de la escala mayor y menor.</li> <li>● Identificar la escucha y entonación de la escala mayor por grados conjuntos o saltos.</li> <li>● Realizar ejercicios de conducción a la tónica.</li> <li>● Completar por oído melodías sencillas.</li> <li>● Introducción a la escucha de los intervalos.</li> <li>● Improvisación melódica.</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizar lectura entonada de diversas canciones en modo mayor y menor.</li> <li>● Realizar lectura y escritura entonada de frases rítmicas-melódicas con grafía convencional.</li> <li>● Realizar escritura y lectura de frases rítmicas-melódicas.</li> <li>● Realizará dictados de intervalos simples 2m, 2M, 3m, 3M, 4J y 5J. (auditivos y luego escritos).</li> <li>● Realizará transcripciones de dictados hechos anteriormente de clave de sol a clave de fa.</li> <li>● Realizará lectura rítmica de manera fluida marcando el compás.</li> <li>● Realizar dictados de notas sueltas del pentacordio con conducción a la tónica con transcripción de notación no convencional a notación convencional.</li> <li>● Realizar ejercicios que contengan el uso de la barra de repetición.</li> <li>● Realizará breves dictados rítmicos con el uso de tarjetas.</li> <li>● Cantar y tocar diversos ejercicios en el teclado ubicando registro.</li> <li>● Realizar dictados melódicos en el teclado.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>IV. Lectura y escritura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Colocación de notas con claves de la escala mayor.</li> <li>● Introducción de intervalos de 2m, 2M, 3m, 3M.</li> <li>● Figuras rítmicas.</li> <li>● Lectura y escritura a una voz de canciones en modo mayor con notación no convencional y transcripción a notación convencional.</li> <li>● Grafía rítmica en (lectura y escritura) incorporando la figura rítmica de redonda y dieciseisavos con sus respectivos silencios.</li> <li>● Barra de repetición.</li> <li>● Trabajo con teclados.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reforzar las cualidades del sonido.</li> <li>● Reconoce en canciones los elementos estudiados tanto por audición como por lectura.</li> <li>● Repasar los inicios melódicos y los finales (tético, anacrúsico, barra de repetición, barra final).</li> <li>● Realizar ejercicios con los intervalos de 2a a 5a en modo mayor.</li> <li>● Ubicar intervalos en partituras.</li> <li>● Revisar conceptos rítmicos, elaborar cuadros de ritmos.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>V. Fundamentos teóricos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cualidades del sonido.</li> <li>● Dieciseisavo.</li> <li>● Sílabas rítmicas.</li> <li>● Conducción a la tónica.</li> <li>● Intervalos.</li> <li>● Concepto de tonalidad.</li> <li>● Uso de transcripción.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Revisar dinámicas y tempos musicales.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>Bibliografía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Gil Pérez, M. <i>et. al. Lenguaje musical melódico</i>. Volumen 1B. Ed. Si Bemol.</li> <li>● De la Vega Sestelo, P. <i>et. al. Teoría del lenguaje musical y fichas de ejercicios</i>. Volumen 1B. Ed. Si Bemol.</li> <li>● Wuytack, J. (1992). <i>Cantar y descansar</i>. Ed. Real Musical.</li> <li>● Pescetti, L. (1996). <i>Taller de animación musical y juegos</i>. Ed. Libros del Rincón: SEP, Mx.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● A lo largo del semestre se realizará una evaluación diagnóstica para dar cuenta de los avances del trabajo musical.</li> <li>● Se propone que el alumno realice ejercicios para estudiar en casa apoyados con el padre de familia.</li> </ul>

## 6.6. Sujetos de la primera intervención

El proyecto piloto de piano se conformó con alumnos que ya habían sido admitidos en el CIM en el ciclo 2015-I, ya sin tener que ver en la admisión de los alumnos de segundo y tercer grado, (puesto que no se tuvo acceso a alumnos de primer año) por lo que de la conformación de los alumnos aceptados en los primeros grados se lanzó una convocatoria para formar parte del PPP, en esta se solicitaba realizar una entrevista para reconocer los intereses de los alumnos así como su disposición por contar con un piano para sus prácticas personales, pero al mismo tiempo se aplicaría una prueba diagnóstica en relación al instrumento.

En esta etapa del trabajo sólo participaron las maestras de instrumento pues ellas quienes debían observar las capacidades de los alumnos así como su interés por participar en el proyecto, pues para llevarse a cabo, este exigía a los alumnos permanecer en la clase de Iniciación Musical e instrumento con lo cual había una carga horaria, además de comprometerse a asistir a más del 80 % del trabajo en ambas clases, participar activamente en las sesiones de trabajo, cumplir con tareas y con presentaciones públicas, así como contar con un instrumento en físico para realizar las prácticas de ejecución instrumental.

Al ingresar al proyecto, y al darse un seguimiento del trabajo cotidiano se comenzó a conformar una pequeña comunidad de aprendizaje, la cual se integró por las profesoras, alumnos y padres de familia del CIM, sobre todo esta se fue conformando como una necesidad hacia la resolución de las tareas, sobre todo las que debían hacerse después de clases que eran atendidas por los alumnos junto a los padres de familia, lo cual involucró de manera importante a estos últimos en el proceso educativo musical.

Esta comunidad de aprendizaje tuvo una continua y constante comunicación en la que se aclaraban las dudas de trabajo, los acuerdos en el seguimiento de tareas, así como el enlace entre los compañeros y los maestros, que en cierto sentido podría extender el tiempo de intercambio académico.

Los alumnos que trabajaron el PPP se enuncian en la siguiente lista:

*Cuadro 44. Alumnos entrantes al proyecto piloto en 2° de primaria (semestre 2015-II)*

Nombre	Grado	Edad	Instrumento
1.- S1	2°	7	Piano
2.- E1	2°	7	Piano
3.- G1	2°	7	Piano
4.- M 1	2°	7	Piano
5.- M 2	2°	7	Piano
6.- E2	2°	7	Piano
7.- S2	2°	7	Piano
8.- M 3	2°	7	Piano
9.- AR	2°	7	Piano
10.- V1	2°	7	Piano

11.- Y	2°	7	Piano
--------	----	---	-------

*Cuadro 45. Alumnos entrantes al proyecto piloto en 3° de primaria (semestre 2015-II)*

Nombre	Grado	Edad	Instrumento
1.- F1	3°	8	Piano
2.- M4	3°	8	Piano
3.- A1	3°	8	Piano
4.- V2	3°	8	Piano
5.- AS1	3°	8	Piano

Estos alumnos casi en la mayoría completaron una primera fase de trabajo, después de esto se dieron de baja dos alumnos por cuestiones de horario, la asistencia y participación del alumnado fue un gran acierto en el proyecto, y si bien al inicio del proyecto había un conocimiento dispar en cuanto al conocimiento de la música de parte de los alumnos, fue posible conciliar la diversidad de saberes con el trabajo periódico y secuenciado, encaminado hacia el logro del balance conceptual del grupo.

Se ha dicho que en este trabajo se reconocieron los saberes previos y se permitió desarrollar habilidades y competencias en el trabajo musical, los cuales se dieron en el sentido de cubrir las necesidades e intereses del alumno. Así mismo se logró conciliar los distintos saberes que cada alumno presentaba, en una segunda fase fue necesario unificar a los dos grupos y esto podría haber sido un factor negativo, sin embargo, permitir que se unieran todos en el salón de clase generó una experiencia positiva, pues se adoptó un trabajo colaborativo entre los niños, siendo que los que tenían más habilidades (grandes o pequeños) podían apoyar a sus compañeros en aquello que aún no manejaba, a esto se sumó la presencia del alumno de servicio social, el cual resultó ser un excelente mediador en lo cognitivo, afectivo y emocional.

El PPP se llevó a cabo en cuatro semestres implicando 8 módulos de trabajo, cada semestre se concluyó con una presentación pública de los alumnos que evidenciaron el cumplimiento de los objetivos planteados durante el semestre, aunque también mostraron la necesidad de seguir observando puntos que no pudieron cubrirse de manera adecuada.

De los alumnos que formaron parte del PPP, algunos continuaron un año más de acuerdo con su edad, mientras que los demás se incorporaron al primer año de piano regular del CIM.

### **6.7 Sujetos de la segunda intervención**

La segunda fase de este trabajo fue la conformación del Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento, PITI el cual se da por la renovación de la solicitud de continuar con el PPP, sin embargo, la dirección de ese momento nos anima a abrir hacia otros instrumentos. De igual manera se hizo una convocatoria y por las características e intereses instrumentales de los alumnos abrimos espacio a violín, percusiones y piano y seguimos trabajando con grupos de 2. ° y 3. ° grado.

Lo anterior implicó buscar en la planta de profesores del CIM, maestros que estuvieran interesados en realizar un programa de trabajo con el equipo que venía trabajando el primer proyecto, así que se une una maestra de violín y un profesor de percusiones, sin embargo, este último después de un semestre dejó de trabajar con nosotros, lo que requirió buscar a otro profesor, afortunadamente una maestra respondió a nuestra solicitud y con ella fue posible trabajar hasta el final de este proyecto.

Si bien se retomaron los programas de estudio marcados en una primera etapa tuvimos que ir ajustando el trabajo, puesto que al tener más instrumentos implicaba tener que responder a más necesidades instrumentales considerando lo elemental (el acercamiento natural a la música) del proyecto.

En un inicio, el proyecto comenzó a trabajar con 18 alumnos de entre 6 y 7 años de edad, formando dos grupos de trabajo para la clase de Iniciación Musical, los cuales se derivaron hacia los distintos instrumentos, quedando asignados de la siguiente manera:

*Cuadro 46. Grupo A*

Nombre	Grado	Instrumento
1.G2	2	Violín
2. C1	2	Violín
3. R1	2	Violín
4. I 1	2	Violín
5. I 2	2	Violín
6. C 2	2	Piano
7. A2	2	Piano
8. I 3	2	Piano
9. C3	2	Piano
10. F2	2	Percusiones
11. T1	2	Percusiones

*Cuadro 47. Grupo B*

Nombre	Grado	Instrumento
1.S3	3	Piano
2.E 1	3	Piano
3.A 3	3	Violín
4.A 4	3	Percusiones
5.E 2	3	Piano
6.S 4	3	Piano

7.M5	3	Piano
------	---	-------

Para el PITI se estableció la misma dinámica de trabajar una hora en la clase de Iniciación Musical y 30 minutos para el instrumento, la cuales se impartían una vez a la semana, lo que implicó la atención continuada de los alumnos durante las 16 semanas de trabajo de cada semestre.

En esta edición se procuró tener más contacto con los padres de familia pues se les daba un tiempo de atención específico al finalizar las clases de iniciación y en algunas de instrumento se invitaba a los padres de familia para que entraran al salón y se enteraran de las tareas y ejercicios que los alumnos debían hacer, así ellos se enteraban de los temas trabajados en cada sesión de clase, de manera que reconocían de forma más precisa las problemáticas en el trabajo y el rendimiento de los niños.

Esta nueva intervención requirió de establecer una relación maestro-alumno mucho más directa en las clases pues los alumnos presentaban problemas corporales marcados, no podían seguir indicaciones de direccionalidad, así como de integración del cuerpo en actividades rítmicas por lo cual se tuvo que atender un trabajo de propiocepción, el cual se realizó desde la fisioterapia para que hubiera un mejor trabajo motriz y las etapas de desarrollo que no habían sido cubiertas pudieran madurarse.

El trabajo corporal en el proyecto limitó la realización de tareas, pero permitió comprender las dificultades de las nuevas generaciones en el trabajo musical, lo que propició que en la clase grupal de Iniciación Musical hubiera una mayor continuidad del trabajo en conjunto con pequeñas tareas instrumentales, para fortalecer el trabajo corporal, así como propiciar distintos aprendizajes y aclarar dudas. Algo que contrastó con el primer proyecto era que los alumnos más grandes eran los que presentaban mayores problemas de motricidad y movilidad y por supuesto esto repercutió en el trabajo instrumental, de manera que hubo que atender de manera específica al trabajo corporal dentro de la clase de Iniciación Musical.

La permanencia del alumnado también tuvo sus contrastes con respecto al primer proyecto, si bien las bajas fueron en su mayoría por cambio de residencia a otros estados de

la República, se dieron bajas porque algunos niños sintieron presión en el trabajo y prefirieron incorporarse a otros grupos que les permitieran ir a su ritmo.

Lo anterior dio como resultado que, en el tercer semestre, se tuviera que centrar a los alumnos en un solo grupo para la materia de Iniciación Musical, así que se pasa a una clase de dos horas por semana en iniciación donde los alumnos volvieron a trabajar colaborativamente entre ellos, por lo que el grupo quedó conformado de la siguiente manera:

*Cuadro 48. Grupo final*

Nombre	Grado	Instrumento
1. G3	4	Violín
2. C4	4	Violín
3. R2	4	Violín
4. I4	4	Violín
5. C5	4	Piano
6. A5	4	Piano
7. C6	4	Piano
8. T2	4	Percusiones
9. E3	5	Piano
10. A6	5	Violín
11. E3	5	Piano
12. S5	5	Piano

## **6.8. Breve análisis de las propuestas de intervención**

Una de las finalidades de integración de estas propuestas de intervención era desarrollar una mejor práctica docente lo que implicaría tener una mejor conexión con la enseñanza y por lo tanto con los aprendizajes musicales, para esto nos propusimos acercarnos al proceso de musicalización activa.

Para autores como Regelski (2009) y Elliot (citado en Pliego 2012), uno de los elementos que puede alejarnos de la enseñanza de los cánones europeos tradicionales es la conformación de una práctica docente que integre al maestro de manera activa en la conformación de los saberes musicales, es decir, que sea un trabajo que permita acercarse de manera efectiva o significativa hacia escenarios donde la música debe estar presente ya sea por medio de la «interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección y evidentemente, a la audición que va forzosamente unida a estas acciones musicales» (p.66).

Hemos hablado de la importancia de la práctica y de la importancia de poner en juego un trabajo musical efectivo que pueda ser propiciado al conformar entornos de aprendizaje, partiendo de la música en sí, en este sentido el trabajo presentado por los proyectos mantuvo en la realización de sus sesiones la búsqueda del equilibrio al impartir una clase, las cuales se organizaron respetando los módulos de trabajo (8 sesiones) en torno siempre al hacer musical, que en estos niveles se dirigió hacia el reconocimiento del lenguaje musical, la interpretación (al cantar o tocar instrumentos alternos) y en cierto sentido el uso de la improvisación con los juegos rítmicos y melódicos.

El diseño de los módulos y los resultados del trabajo permitieron observar tanto los avances como las dificultades en el trabajo cotidiano y desde ahí comenzar a tomar decisiones con respecto a lo que se debería abordar en las clases de Iniciación Musical, pues se concluyó que esta clase permitía la integración de un proceso efectivo de musicalización, al acercarnos de manera activa y vivencial a la escucha, al canto, al toque instrumental, a la lectura y a la escritura musical.

Las clases de Iniciación tuvieron una repercusión valiosa al ser espacios de disfrute y goce del hacer musical, lo cual incrementó la motivación al trabajar con actividades, objetos e instrumentos (campanas de mano y xilófonos) que permitían que el alumno tuviera una

participación más activa con la música que se ejecutaba, conocía o escuchaba en el aula de trabajo, por lo que los alumnos faltaban poco y era muy raro el hecho de no cumplir con sus tareas o materiales de clase. (Por lo general esto pasaba si se enfermaban).

Así mismo, los niveles de participación de los alumnos en las actividades programadas eran bastante altos, quizá más cuando los prestadores de servicio social trabajaban directamente con ellos, pues al no sentirse «observados» por el maestro, los niños actuaban con mayor libertad en los juegos, de igual manera el trabajo con los practicantes en las últimas sesiones del semestre para preparar (en dos sesiones) las canciones para las presentaciones que representaron un trabajo motivante.

Los problemas de conducta casi no se presentaban y podían trabajar por periodos cortos sin supervisión, fue interesante observar cómo en algunas sesiones de trabajo en equipo podían organizarse y realizar la actividad sin la dirección del maestro, sino generando entre ellos mismos las posibles respuestas al trabajo solicitado. En este sentido el proyecto proveyó bases para comenzar a generar un trabajo autorregulado, lo mismo pasó con la expresión de las opiniones sobre su trabajo y el de los demás, pues de manera continua se hacía la pregunta ¿qué te pareció lo que hiciste? ¿crees que salió bien o algo faltó? ¿Cómo ves el trabajo de tus compañeros? ¿Qué piensas? ¿Te gusta lo que escuchas? esto les permitió emitir opiniones cada vez más objetivas sobre su trabajo y el de los demás.

Lo mencionado anteriormente reforzó en muchos sentidos el trabajo de la evaluación pues si bien se debía partir al inicio de cada semestre de una evaluación diagnóstica, en el transcurso de las sesiones se trabajó con la evaluación continua, de manera que se observaban las tareas, la participación en clase y, la realización de ejercicios como instrumentos que pudieron monitorear los avances o retrocesos del trabajo musical.

Las presentaciones de fin de semestre resultaron ser un gran elemento integrador, no solo del trabajo con los niños, sino de la integración de ambas clases, así como del trabajo de los padres de familia y los prestadores de servicio social, pues cada quien desde el lugar que ocupó en el proyecto construyó los elementos para que cada alumno presentara su trabajo en la clase de Iniciación, así como de Instrumento.

Puesto que a medida que avanzamos en la conformación de los semestres los niños se mostraban más seguros en las presentaciones, querían participar todo el tiempo, les gustó mucho acompañar o ser acompañados por alumnos más grandes (los alumnos de prácticas) y disfrutaron de ejecutar su instrumento, el cual ejecutaban con mayor dominio al ir avanzando en la secuencia de los semestres.

En relación con el trabajo docente se propició una estructura muy importante en tres aspectos que se describen a continuación: a) al plantear un programa de estudios, b) en la mediación y el acercamiento a la ZDP, c) en la construcción de un trabajo colaborativo, lo cual se define en los siguientes apartados.

### **6.9. La necesidad de plantear un currículum acorde a la enseñanza musical infantil**

El no tener un modelo que pueda dirigir el trabajo educativo puede modificar los fines que se persiguen y en otro sentido también pueden variar la construcción de la enseñanza, como se mencionó en el Caso de Estudio descrito anteriormente es posible que, al trabajar sin un modelo en específico, no sea posible salir de la función del maestro artesanal, lo cual implica partir del sentido común.

Por ello es necesario generar una propuesta que ponga en juego elementos que permitan la conducción del trabajo educativo musical desde una línea lógica de la enseñanza que pueda promover la gestación de un trabajo que vaya de la construcción simple a lo complejo. Como hemos mencionado este modelo de intervención fue constituido considerando algunos elementos clave de las propuestas metodológicas de Edgar Willems (1967) así como varias líneas de trabajo que propone Hemsy de Gainza (2002), Ponsoda (2005), Orff (1960) y Bachman (1998).

Los educadores señalados proponen un acercamiento a la música de manera «natural», propiciando que el sonido se vuelva un elemento cotidiano dentro de su entorno, lo que podría propiciar un efectivo acercamiento hacia la musicalización activa. De manera que para configurar la propuesta se consideraron las siguientes ideas claves, de las propuestas de los educadores musicales antes descritos:

- La música debe aprenderse como la lengua materna, de forma natural
- Es importante crear un ambiente sonoro
- Se debe propiciar una escucha activa
- Permitir la vivencia con el fenómeno sonoro es de vital importancia para el proceso de *aprehensión* de la música, lo que implica vivir el fenómeno sonoro antes de su aprendizaje conceptual
- Es importante hacer música con los otros, buscando una integración con el otro.
- Será necesario focalizar el trabajo de la alfabetización musical para ir de lo más simple a lo complejo
- Conocer los saberes previos del alumno y dirigirlo o bien orientarlos o hacer una inmersión hacia «nuevos aprendizajes»
- Experimentar las distintas cualidades del sonido con materiales diversos e instrumentos hechos de material reciclable
- Fortalecer el sentido rítmico
- Estructurar un trabajo del oído hacia el entrenamiento auditivo
- Propiciar en la medida de lo posible la improvisación en las clases de Iniciación Musical e instrumentos.

Así a medida que intentamos avanzar en fortalecer aspectos de crear hábitos de estudio, mejorar los niveles de comprensión tuvimos la oportunidad de conectar con el cuerpo para integrar más lo que necesitábamos resolver, esto nos permitió revisar y reflexionar sobre la práctica docente de los distintos maestros que conformamos este programa educativo.

Por lo que el trabajo tuvo una doble vertiente:

1. El trabajo en directo con los alumnos dentro de sus asignaturas. Por lo que se propició el acercamiento hacia los fenómenos sonoros, para poder ejercitar la percepción auditiva y posibilitar la ejercitación auditiva y el ritmo. Posibilitando la creatividad en los docentes en la vinculación del trabajo musical.
2. El trabajo con el profesorado y los prestadores de servicio. En este aspecto se comenzó a analizar las diversas maneras de tener un abordaje en la enseñanza

musical, con la intención de conciliar las maneras de enseñar en la resolución de problemas, así mismo se comenzó a entender la necesidad de reflexionar sobre el hacer docente, es decir, su práctica.

#### **6.10. La mediación educativa: el maestro como principal promotor de la zona de desarrollo próximo y del aprendizaje significativo**

Reconociendo que la intervención del maestro marca la diferencia en la adquisición del conocimiento, vuelve al docente en un mediador para integrar nuevos saberes, por esta razón, algunos estudios (Zabalza 2011; Nuthall 2018) se interesan por hablar de las prácticas que tienen efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos. Aquí radica el punto en donde estos rasgos van dando elementos claves para definir «las buenas prácticas» y con ello acercarse al maestro *expertise*, como aquel que genera ambientes de trabajo transformando la enseñanza.

Dentro de estos estudios se encuentra en Latinoamérica y en México, investigaciones como las realizadas por Carranza, Casas y Díaz (2012) que definen algunos rasgos de los «buenos maestros», señalando que conocen las materias y saben cómo enseñarlas, tienen una enseñanza práctica y dinámica, discuten de manera colegiada los programas y sus contenidos, etc., lo cual establece parámetros en cuanto a lo que considera una buena enseñanza o bien se acerca a la mejora de la Calidad Educativa.

Con estos datos, es posible crear ideas clave para tener un parámetro sobre la buena enseñanza que permite orientar las actividades de enseñanza para mejorar los resultados del aprendizaje; en este sentido se toman en consideración a las corrientes socioconstructivistas que permiten vislumbrar el proceso de enseñanza aprendizaje desde una postura donde la idea de que enseñar y aprender son dos verbos que se conjugan en un mismo tiempo y que corren en un mismo sentido; es decir, son tareas que se complementan.

El constructivismo denota que los procesos de aprendizaje del alumno están influenciados por las acciones del maestro, pues estas se interconectan y deben ser tomadas en cuenta para entender los procesos de «construcción del conocimiento», de manera que este enfoque teórico permite observar la adquisición de conocimientos como el resultado de lo que se hace en la vida mental y social.

Para Carretero (2011) el individuo no es producto del ambiente ni de sus disposiciones sino es una construcción propia que se produce día a día como resultado de estos dos factores, en este sentido, este autor menciona 5 principios de actuación por parte del profesor para lograr todo esto:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno. Que implica reconocer e identificar las capacidades del alumno para ver los alcances de comprensión, lo que permite seleccionar mejor los contenidos, actividades y materiales para trabajar.
2. Asegurar la construcción de Aprendizajes Significativos. Lo que da sentido a trabajos o tareas pues se trata de construir puentes entre lo que se enseña y las experiencias.
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos. Esto es que el alumno pueda relacionar lo que ya sabe con el nuevo conocimiento, es decir que partan de manera más autónoma
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento. Para esto propone el conflicto cognitivo como estrategia para activar a nuevas ideas y ocasionar una actitud reflexiva, bajo el supuesto de que todo aprendizaje es transformación.
5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento existentes. Se permite establecer relaciones, pues al momento de conectar los conocimientos anteriores como base para conformar redes de significado que pueden ser más amplias.

Todo esto tiene una mayor funcionalidad al conformarse en interacción entre pares pues la interacción social favorece la configuración de ambientes para el aprendizaje, ya que la actividad de aprender es por naturaleza social e interpersonal. Pero el conocimiento se adquiere y cambia en el marco de las «comunidades de aprendizaje».

El trabajo en las intervenciones de los proyectos PPP y PITI propició el encuentro de maestros y estudiantes intentando mejorar las prácticas que podían realizar al interior del CIM, así que se fueron combinando diversos elementos para lograr establecer una mediación que pudiera poner en juego la interacción con la Zona de Desarrollo Próximo, definida por Vygotsky. (1979).

«El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño» (Vygotsky 1979, p.130), así que cuando el pequeño llega al nivel preescolar continúa su aprendizaje, asimilando nombres, formas, colores, de los distintos objetos de su entorno una y otra vez, así como el funcionamiento de las cosas del mundo, pues muchas de las maneras en cómo se adquiere el aprendizaje en este nivel es a partir de la percepción, de la exploración y la experimentación.

Algunos investigadores insisten en que el aprendizaje escolar es un aprendizaje sistemático y el aprendizaje preescolar no lo es, por las características de cada espacio escolar, pero para Vygotsky no todo es cuestión de la sistematicidad, para aclarar este punto es necesario entender la idea que propone en torno a lo que denomina la zona de desarrollo próximo ZDP.

Es necesario aclarar que, para describir las relaciones de la evolución del aprendizaje del niño, es importante dejar de mirar ciertas etapas del desarrollo como las fundamentales para que los pequeños adquieran ciertos aprendizajes, puesto que existen dos niveles evolutivos:

- a) Nivel evolutivo real, el cual marca el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, limitando los ciclos evolutivos llevados a cabo.
- b) La zona de desarrollo próximo.

El nivel real de desarrollo define las funciones que ya han alcanzado madurez, los productos reales del desarrollo. Se puede decir que el niño ha alcanzado este nivel cuando puede realizar diversas tareas de modo independiente, puesto que las cosas ya han madurado para él.

La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Es posible decir entonces que:

1. El nivel de desarrollo real puede caracterizar el desarrollo mental retrospectivamente.
2. La zona de desarrollo próximo lo hace hacia el futuro, prospectivamente.

Estas ideas de Lev Vygotsky ponen de manifiesto su importancia en la comprensión del curso interno del desarrollo, puesto que nos permiten explicarnos en qué estado está el niño y también su estado evolutivo dinámico, señalando lo que ya está completo y lo que está en proceso de maduración. «Lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo, es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo» (Vygotsky, 1979, p.134).

El análisis de la zona de desarrollo próximo permite poner en la mesa de discusión el papel de la imitación en el aprendizaje, pues cuando la imitación ocurre por mera repetición, sin reflexión, entonces se da un proceso mecánico, pero cuando el niño puede imitar lo que ha interiorizado, copiar al adulto, entonces el aprendizaje parte de la reflexión y no de la mera repetición. «El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean» (Vygotsky, 1979, p.136).

Los niños aprenden desde la colectividad, puesto que pueden ser capaces de imitar una serie de acciones que superan sus propias capacidades; «un buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo» (Vygotsky, 1979: 138). Esto implica que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos, los cuales operan solamente cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con alguien más.

Una vez que los procesos se internalizan es cuando se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. Aprendizaje no es desarrollo, pero el aprendizaje organizado se puede convertir en desarrollo mental, de ahí la importancia de la ZDP, por lo que los proyectos de intervención PPP y PITI al propiciar el proceso de musicalización activa determina qué es necesario que el alumno aprenda con los otros a través de la experiencia en los procesos de imitación, con ayuda de alguien más.

El aprendizaje musical con niños pequeños significa que el maestro muestre al niño cómo debe hacer las cosas, que continuamente retroalimente, le dé indicaciones, repita instrucciones, aclare ideas musicales, pida realizar movimientos corporales o dibujos relacionados con la música que escuchan, etc. La música no es susceptible de enseñarse sin una muestra por parte del adulto. Por lo que la ZDP es una constante invitada dentro de la

clase de música, ofrece la posibilidad de que el maestro o los compañeros permitan que el niño observe su clase con otra u otras miradas, aprenda de ellos, muestre avances o las limitantes de su propio desarrollo en el ejercicio musical, al cantar o tocar instrumentos, al realizar movimientos corporales, al improvisar sobre una pieza o al crear alguna canción o pieza.

La mediación propiciada en la enseñanza, así como la activación de la ZDP son enlaces fundamentales en el trabajo musical del aula escolar, puesto que es a partir de la integración con los otros así como con el sonido, como el niño puede disfrutar, jugar, descubrir, imitar, ensayar o corregir, entre otras cosas, sintiendo la esencia del trabajo musical; es decir, activando sus sentidos y generando la interiorización de la música.

#### **6.11. La colaboración entre profesores: una necesidad para integrarse a una mejor calidad educativa**

El maestro, ha sido visto en este trabajo como uno de los factores claves para la transformación de la educación, sobre todo, si la escuela posibilita una interacción docente en colectivo y brinda los elementos básicos para realizar la tarea educativa; es así, que en la concreción de ambos proyectos vemos un trabajo valioso al permitir la integración del trabajo docente en colaboración, pues al unir dos áreas de trabajo y al profesorado que labora en ellas. se tiene una visión distinta de la formación y por supuesto de la integración educativa.

La práctica educativa no puede ser solo individual, ya que la promesa es colectiva. Cada institución debe establecer una práctica educativa compartida y alineada con sus finalidades de aprendizaje, y esto comporta forzosamente ciertas actividades docentes coordinadas que puedan ser medidas y, por supuesto, mejoradas. (Malpica, 2012, p.165)

Posiblemente en la parte formativa del arte o en el área que se dedica a la educación del arte, no estamos acostumbrados a realizar colaboraciones educativas, es decir, a trabajar con los otros en la búsqueda de lograr objetivos de formación en específico, sin embargo, cuando estas propuestas pueden concretarse como lo fue en la estructuración de este proyecto, donde los maestros tuvimos que reconocer y mostrar las maneras en cómo enseñamos, entonces la

visión de la reunión docente tiene otro matiz, pues en estos encuentros pudimos compartir nuestra visión, nuestros miedos, nuestras áreas fuertes y aquellas débiles, así como nuestro interés o desánimo al enseñar, entre otras múltiples inquietudes.

Lo cual nos ha orientado a reconocer cómo es que los grupos de trabajo pueden romper con estructuras que habían sido interiorizadas desde la formación tradicional, como lo es la libertad para enseñar, o la llamada libertad de cátedra (que pertenece a la formación universitaria), al respecto Malpica (2012) señala que esto es una cuestión inherente a la profesión docente y puede aportar una enorme riqueza en el aula, sin embargo, esto aísla el trabajo educativo pues muchas veces la autonomía del profesorado juega en contra porque se duda de la propia práctica, y es complejo mostrarlas, más aún analizarlas o criticarlas constructivamente entre colegas.

Ya que permanecer aislado genera una especie de endogamia en la práctica, que paraliza y nos permite mejorar lo que es factible de hacer en las aulas, frente a esto habría que pensar que si queremos dar calidad a la enseñanza hay que reconocer la necesidad de compartir lo que trabajamos, de mostrar nuestra práctica con el objeto de aprender una y otra vez lo que se hace en la educación y construir caminos para mostrar maneras distintas de abordar este trabajo y con eso plantear propuestas, analizar acciones, reflexionar sobre el hacer y marcar posibilidades de cambio o de renovación educativa.

Realizar el proyecto implicó que los maestros tuviéramos que reconocer y reflexionar sobre nuestro propio hacer en la enseñanza, poder desdoblar las maneras en cómo formamos sin emitir juicios comprendiendo lo que resulta ser necesario en la construcción de los aprendizajes, pues el proceso de alfabetización musical o musicalización activa, conlleva acciones distintas al trabajo en el instrumento, por lo que reconocer nuestras líneas de trabajo permitió comprender lo que es necesario hacer en la adquisición de saberes de cada área educativa.

La realización de ambos proyectos llevó a integrar un equipo de trabajo que pasó a ser un pequeño colegio o claustro al interior del CIM, por las diversas reuniones, las discusiones y el planteamiento de solucionar los problemas presentes para poder concretar ambos proyectos. Esta integración permitió acercarnos a la llamada cultura de colegialidad participativa:

La mayoría de las profesiones no se puede entender sin [conformar] comunidades de aprendizaje donde se desarrolle un trabajo colegiado, altamente supervisado, que permita a los profesionales ser buenos aplicadores y sentirse seguros para comportarse también como estrategas, intentar prácticas nuevas y ser reconocidos por ello. (Malpica, 2012, p.179)

Establecer un trabajo colegiado nos permitió reconocer las prácticas propias y las de los demás, así como, las estrategias o la visión educativa; en otras palabras se abrió la puerta a reconocernos como sujetos que necesitábamos transformar la enseñanza, lo cual pudimos lograr en distintos momentos de estos proyectos, en la elaboración de una propuesta curricular, en la cotidianidad del trabajo, en las presentaciones y al final de las emisiones al observar los logros realizados por los alumnos en su aprendizaje musical e instrumental.

Una buena estrategia fue considerarnos como un grupo colaborativo y respetar los distintos puntos de vista sobre la enseñanza, pero también a partir de esas divergencias integrar elementos en común sobre aspectos como, el trabajo de musicalización en donde a partir de los puntos en común de las materias y los contenidos que fueron discutidos en conjunto, integraron una propuesta de plan de estudios para a partir de ahí generar la programación del trabajo cotidiano.

La evaluación, fue otro factor de trabajo en común, por su importancia fue uno de los temas de mayor análisis al interior del trabajo con los proyectos, pues como hemos mencionado partíamos de una formación tradicional, donde la evaluación la realiza el maestro en solitario y la propuesta fue compartir la evaluación con los otros desde una visión lo más objetivamente posible, implicó no solo colocar el número de aprobación al final de cada semestre, sino observar las implicaciones de nuestro trabajo en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

De igual manera, las presentaciones al final de cada semestre fueron objeto de reflexión conjunta, de manera que los programas y su pertinencia en las obras a ejecutar en público nos llevaron a plantear la razón de implicarnos en el PPP y el PITI e ir generando a lo largo de cuatro años una participación activa en la configuración de un trabajo en conjunto acercándonos de manera importante a la cultura de la colegialidad participativa.

## **6.12. Los resultados obtenidos durante la primera fase con el Proyecto Piloto de Piano y la segunda fase con el Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento**

Realizar este proyecto, permitió visualizar y poner en acción diversas maneras de trabajar y de comprender el quehacer del maestro en los procesos educativos, se pudo dimensionar de manera distinta la no solo la comprensión de la práctica docente, sino su ejercicio al interior del aula. Fue posible comprender de mejor manera la articulación de la enseñanza musical y el trabajo entre pares, pues esto generó una pequeña comunidad de aprendizaje; donde maestros, alumnos, padres de familia y prestadores de servicio social colaboraron desde sus propias funciones para lograr los objetivos de este trabajo.

Ambos proyectos permitieron sumarse a la propuesta de desarrollar mejores rutas de aprendizaje de la música en el CIM, lo que permitió atender una de las necesidades de la Facultad de Música, pues propiciar formas alternas de trabajo en la enseñanza musical ha permitido que el aprendizaje sea más significativo y disfrutable por parte del alumno, pero también mejoró la integración de las prácticas docentes al trabajar bajo una lógica y secuencia de procesos lo que permitió mejorar en mucho los procesos de E-A musical.

La propuesta ha tenido un gran impacto no solamente a nivel de relación maestro-alumno sino también al denotar la implicación de otros actores: los padres de familia y los prestadores de servicio social, quienes nos permitieron vislumbrar la imperiosa necesidad de tener un apoyo en el aula. En ambos casos el trabajo hecho con ellos fortaleció la direccionalidad del proyecto pues al aclarar dudas sobre la música con los padres e integrarlos en algunas actividades permitía que comprendieran mejor lo que los niños debían realizar ayudando en esta tarea, lo que también pasaba con el servicio social, pero además en este se dio la oportunidad de formarse en un distinto nivel, pues dentro de las acciones del servicio social fue posible poner en juego el trabajo de prácticas desde una perspectiva real al trabajar directamente con los niños pero formativa para mejorar la comprensión de las prácticas al comprender el proyecto dentro del ámbito educativo musical.

En este punto se hace necesario retomar los objetivos principales de esta propuesta

- a) Motivar la iniciación al piano, violín y percusiones de los alumnos del CIM con un acercamiento «natural» y directo con el lenguaje musical.
- b) Propiciar una musicalización activa que vincule contenidos temáticos posibles de alfabetización musical e instrumentos.
- c) Promover una práctica reflexiva con el grupo de maestros que intervienen en el proceso de formación de alumnos del CIM.

Todo lo anterior se ha visto realizado en base a los siguientes logros de ambos proyectos:

- Abrir el camino para la investigación docente y las prácticas escolares en el CIM.
- Propiciar la integración de los profesores de distintas disciplinas para conformar una pequeña comunidad de aprendizaje.
- Demostrar que trabajar con alumnos de 6 y 7 años en el instrumento puede derivar en una construcción significativa del trabajo instrumental en edades tempranas.
- El acierto de tener un grupo que permitiera experimentar y poner en práctica diversas estrategias de trabajo desde un lugar más lúdico.
- Servir de plataforma desde la práctica docente para que otros profesores se acerquen y conozcan diversos aspectos en la enseñanza del instrumento y la materia de Iniciación Musical.
- Contar con una propuesta programática en el área de Iniciación Musical que estuviera ligada en lo más posible a las necesidades del trabajo instrumental, lo cual ha podido derivarse en la construcción de una propuesta programática para el CIM de primer año a sexto año de primaria entregada en marzo 2019 a la dirección de la FaM
- Comprender de mejor manera el cómo trabajar en su instrumento con la ayuda del solfeo (Iniciación Musical).
- Evitar el trabajo mecanicista y memorístico, permitiendo integrarse en una musicalización activa.
- Tener una participación más activa del trabajo corporal, auditivo, sensitivo y afectivo en la enseñanza y el aprendizaje de la música.

- Propiciar el trabajo auditivo y el canto como elementos de integración de la enseñanza musical.
- Acercar de manera más directa la música a través del canto, teniendo un lugar de trabajo importante en la clase de iniciación e instrumento.
- Integrar un trabajo de lectoescritura más funcional, partiendo de las necesidades de los alumnos.
- Propiciar ejercicios diversos de lectura u otras actividades donde el reconocimiento de las «partes», permite que el alumno se sienta más seguro en la lectura directa a su instrumento.
- Adecuar la lectura y la escritura en torno a las necesidades de resolución y conocimiento del instrumento.
- Desarrollar los procesos de lectura, de acuerdo con el nivel del alumno.
- Estimular el proceso de escritura musical.
- Realizar trabajos en ensambles con pequeños ejercicios, canciones, cánones y piezas pequeñas.
- Estimular el trabajo corporal pues se solicitó apoyo al servicio social de fisioterapia integrado a la FAM en ese momento para este trabajo.
- Atender acciones como el control postural, la lateralidad, la atención, la movilización de ciertas partes del cuerpo y el apoyo en el trabajo desde la materia de Iniciación Musical y el instrumento.
- Generar una mayor aprehensión del lenguaje musical y su instrumento.
- Desarrollar un mejor y más efectivo trabajo instrumental.
- Ejecutar un repertorio cada vez de mayor nivel de dificultad.
- Evaluar centrados en la adquisición de aprendizajes significativos, para lo cual se crearon rúbricas que aclaran la relación entre lo que se quería enseñar y lo logrado por el alumno
- Evaluar el curso de manera consensuada, denota la integración del equipo de trabajo del proyecto.
- Trabajar colaborativamente, maestros, alumnos, padres de familia y directos otorgando o buscando los tiempos de estudio necesario para fortalecer el trabajo musical.

- Integración de alumnos de licenciatura interesados en acercarse a los procesos formativos con el apoyo del Servicio Social.

Por otro lado, se pone en antecedente las circunstancias que frenaron el proyecto en sus distintas etapas, por lo que se enuncian esta serie de acciones que se necesita revisar para atender diversos puntos de atención y fortalecimiento de los proyectos entre los que se describen los siguientes puntos:

- La necesidad de ampliar el tiempo para el trabajo instrumental; pues se requiere atención al desarrollo técnico y de la propia ejecución del alumno, el cual se va modificando a medida que el niño crece y va adquiriendo mayor dominio en el trabajo instrumental
- La amplitud de tiempo (en menor escala) para un mejor desarrollo del área de Iniciación Musical con la intención de mejorar aspectos de trabajo auditivo, corporal y teórico musical, pues muchos aspectos de estos requieren la continua sensibilización.
- Es necesario propiciar una vinculación más comprometida con los alumnos para cumplir horas de trabajo presencial y horas de trabajo en casa.
- Es importante considerar a los padres de familia como una posible red de apoyo pues son parte del acompañamiento de la formación musical de sus hijos.
- Orientar más a los padres de familia al respecto de la musicalización,
- Tener apoyo en la difusión del trabajo (publicaciones, asistencia a congresos, etc.).
- Considerar con mayor detenimiento la apertura al trabajo instrumental en las edades de 6 a 8 años, pues si bien hay instrumentos que lo requerirían, otros necesitan una mayor evolución motriz para iniciar, como fue el caso en el área de percusiones.
- Si bien esta propuesta es susceptible de ser replicada, se sugiere que se considere a la población que va a ser dirigida y los medios para poner en marcha el proyecto.

## **I. Presentación del trabajo de investigación en foros congresos o encuentros**

Este trabajo se ha presentado en distintos escenarios educativos, con la intención de compartir la investigación y a la vez nutrir con ideas, opiniones, dudas y comentarios de colegas que también trabajan con niños en el área musical, la mejora de los procesos educativos en la iniciación musical, algunos de estos espacios son los siguientes:

- a) Conferencia “De la lecto escritura a la musicalización activa. Una propuesta curricular desde la reflexión de la práctica docente”, el cual se llevó a cabo en las tardes de charla del FORMEDEM, transmitido por Facebook. 28 de enero de 2022
- b) Conferencia: “De la lecto escritura a la musicalización activa. Una propuesta curricular desde la reflexión de la práctica docente” dentro del marco de la 6ª. Jornada de investigación del Área Académica 3, 17 de noviembre de 2021.
- c) Poster presentado en la Conferencia Regional Panamericana y Conferencia Latinoamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical, agosto de 2021.
- d) VII Coloquio Interdisciplinario sobre la Música, EDAUTEMUS ponencia; “Proyecto de Iniciación Temprana al Instrumento alcances en la práctica auditiva e instrumental” octubre 2020.
- e) 7º Encuentro Internacional de Educación Musical “Paradigmas y Nuevos Retos” en la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con la Ponencia: “El educador musical y la práctica docente, una situación de ajuste” octubre 2020
- f) 9º Congreso Internacional de Artes y Humanidades. Ponencia: “La iniciación temprana en el Instrumento” del 16 al 18 de octubre de 2019.
- g) 6º Coloquio Nacional y 3º Internacional de Educación Musical a Nivel Superior CIEMS 2019 en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ponencia: “La práctica educativa en los procesos de la iniciación musical infantil, un estudio de la función docente” junio 2019.
- h) V Congreso Nacional de Educación Musical FORDEMEX, en Mérida: “Retos e implementaciones de la Educación Musical en México: Reforma Educativa y Pedagogías Abiertas” Ponencia “Proyectos de Iniciación Temprana al Instrumento.

Impresiones del trabajo instrumental con niños del Centro de Iniciación Musical de la Facultad de Música de la UNAM. 13 al 15 de abril de 2019.

- i) 1° Coloquio Internacional: Emociones, Familia y Sociedad en la Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia: “Algunos aspectos de la Educación Musical en relación con las emociones, impresiones del trabajo instrumental en niños del CIM de la FaM en la UNAM”.
- j) 5° Coloquio Nacional y 2° Internacional de Educación Musical a Nivel Superior CIEMS 2018 “La iniciación musical infantil y el instrumento. Algunos aspectos a considerar en la enseñanza” del 27 al 29 de junio de 2018.
- k) Primera Jornada de la Medicina de la Música Facultad de Música UNAM Ponencia: “La iniciación musical y el cuerpo, aspectos a considerar en la enseñanza infantil” 22 enero 2018.

## **II. Repercusiones del proyecto**

Una de las cuestiones a resaltar de este trabajo es que es pionero al menos en lo que respecta al trabajo sobre práctica docente en la formación inicial musical en niños, pues no es común encontrar trabajos de esta índole, lo que en cierto sentido innova al integrar dos áreas de conocimiento, las cuales se habían mantenido distantes por mucho tiempo al interior de la FaM, nos referimos a las clases de instrumento y a las clases de Iniciación Musical, pues permitir la integración de estos espacios ha traído grandes beneficios a la formación musical infantil en este ciclo.

Consensar un trabajo en equipo también ha tenido una gran repercusión, pues nos alineamos a las propuestas de generación de conocimiento en las comunidades de práctica, además de reflexionar al interior de nuestra práctica docente para incentivar un mejor trabajo.

Vincularnos con otras áreas como el área de fisioterapia, ha despertado la necesidad de prestar más atención a las líneas de desarrollo motor y por supuesto de propiocepción corporal, las cuales son muy importantes en el trabajo musical, ya que éstos son procesos indispensables para la formación de los futuros músicos profesionales, de manera que vincularse con profesionales de esta rama resulta enriquecedor en muchos sentidos.

Compartir en otros escenarios de discusión y diálogo en la investigación, ha permitido que las bases sobre la comprensión de la práctica y la enseñanza de la música se amplíen y profundicen a la vez que nos permiten constatar la necesidad de estar trabajando alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje no solo en el nivel de clase de música, sino también en la actualización docente; otro aspecto es la necesidad que se tiene de generar espacios de diálogo para reconocer las problemáticas al momento de enseñar música a los niños y las posibilidades de generar caminos más abiertos y precisos para formar de mejor manera.

Esta investigación ha producido dos artículos de divulgación:

“La Iniciación Temprana en el Instrumento” escrito por Silvia Alonso Abreu, Rocío Viruega Aranda y Alma E. Ochoa Colunga como capítulo en el libro: REFLEXIONES ACTUALES SOBRE ARTE Y CULTURA, por la Universidad Autónoma de Querétaro [file:///D:/Downloads/reflexiones%20sobre%20arte%20y%20cultura\\_Vol%201\\_ISBN%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/reflexiones%20sobre%20arte%20y%20cultura_Vol%201_ISBN%20(2).pdf).

“La práctica educativa en los procesos de la educación musical infantil. Un estudio de la función docente” modalidad póster, dentro de las Memorias de la XIII Conferencia Regional Latinoamericana y V Conferencia Regional Panamericana ISME Cancún 2021. Educación Musical Hoy: Miradas Renovadoras y Propuestas de Cambio del 3 al 6 de agosto de 2021. <file:///D:/Downloads/ISME%20Cancún%20Memorias.pdf>

Un aporte más de esta investigación, lo ha sido el hecho de impartir tres cursos sobre práctica docente en la enseñanza musical a colegas de la FaM, del INBA y del IPN lo que ha permitido abrir el diálogo y reconocer las necesidades de enriquecimiento y mejora de la práctica, estos cursos han sido los siguientes:

- a) Instituto Politécnico Nacional, realizó el curso “Práctica docente en la enseñanza de la música” del 29 de noviembre al 3 de diciembre de 2021.
- b) La Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, realizó el curso “La práctica docente en la Enseñanza Musical” del 29 de julio al 2 de agosto de 2019.
- c) Instituto Nacional de Bellas Artes, en la Escuela de Iniciación Artística No. 1 se dió el curso “La Práctica docente en la enseñanza musical” del 5 al 9 de agosto de 2019.

Estos espacios permitieron intercambiar ideas y opiniones con estimados colegas con respecto al hacer musical, lo cual ha enriquecido grandemente la perspectiva sobre la práctica docente y sus continuos cambios.

## REFLEXIONES FINALES

Como se podrá apreciar, esta investigación ha realizado un gran recorrido que comenzó con la inquietud por transformar mi propia práctica docente, pues entender la labor del educador musical en el proceso formativo ha significado redimensionar la tarea de este actor en el ámbito formativo de las escuelas especializadas, lo que representa un gran desafío para la futura profesionalización ya sea en el ámbito musical o bien en cualquier otra área del conocimiento pues esta enseñanza permite fortalecer una educación integral en el sujeto.

Pensar en la práctica educativa y en la práctica docente es una tarea necesaria para el educador musical, pues esto aclara sus funciones y por lo tanto también puntualiza su hacer, ya que no sólo es suficiente tener el deseo de mejorar, sino que es importante propiciar una relación más cercana, viva y activa entre el maestro y el alumno, permitiendo que el saber sea algo posible de poner en juego dentro de cada contexto, lo que posibilite la intencionalidad de orientar la enseñanza de forma más acertada y por lo tanto tener mejores resultados en el aprendizaje, lo que permitiría al educador observar de manera más objetiva su labor en el proceso educativo y por lo tanto en su espacio académico.

Todas las ideas vertidas en este trabajo permitieron reconocer de mejor manera al Ciclo de Iniciación Musical y su pertenencia a la Facultad de Música, pues es justo la institución quien moldea las formas de actuación del maestro en el aula y constituye de alguna manera las teorías implícitas que se van formando en el maestro, si bien el CIM es un espacio privilegiado para la enseñanza de la música con niños, pues es una formación alterna donde asiste el alumnado que quiere o desea formarse musicalmente, también es un espacio que no ha sido visibilizado por la investigación durante mucho tiempo, de manera que hacer este trabajo abre la posibilidad de reconocer al CIM y a la vez de analizar y reflexionar sobre los procesos de educación musical y del propio educador musical.

Pozo (2011) resalta que el «cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza» (p.40) por lo que tanto el estudio de caso presentado, así como las dos fases de la intervención, han arrojado datos que comprenden de mejor manera lo que el maestro hace en el aula, descubriendo la “caja negra” que menciona Bruner, dimensionando así compleja

labor del profesorado, de manera que al realizar este trabajo y sumergirme en la acción investigativa, he podido comprender de mejor manera a las prácticas educativas y docentes, considerando que la actuación del profesor es sumamente vital en el proceso educativo, pero es más aprovechable si se permite el ejercicio de la reflexión en la enseñanza.

No basta con mirar lo que ocurre en el aula y esquematizarlo, sino que es necesario entender reflexivamente cómo es que se organiza el quehacer del docente y qué elementos se hacen presentes en el trabajo educativo, observar los materiales de trabajo pero también las formas en que ocurre la interacción educativa, buscar proyectos para compartir con los colegas pues esto permite meditar sobre el quehacer docente pero también abre caminos a la reflexión desde donde es posible transformar la enseñanza y fortalecer desde esta dimensión los puntos débiles de la práctica docente, la cual necesita renovarse de manera continua.

Sin lugar a duda, esta investigación representa un espejo, que me ha enfrentado a repensar y reflexionar sobre mi propia actuación docente, reflejando las propias teorías implícitas y cuestionando los propios saberes, asumiendo las formas en las que he posibilitado mi propia formación como profesional educativo y reordenando varios criterios de actuación al momento de la acción educativa. Pues es muy factible que la educación musical que tiende a la profesionalización se vuelva rígida y lineal, que esté llena de rutinas y automatismos, que tenga una constante improvisación no regulada lo cual hace que se pierda el sentido de la propia enseñanza, este ha sido un lugar que ha ocupado durante mucho tiempo, por lo que es importante moverla de esa postura y considerar las formas, materiales pero las actuaciones docentes que podrían propiciar su movilización.

En este sentido, la investigación mediante el estudio de caso permitió hacer más conciencia sobre la importancia del maestro en el trabajo educativo, sobre todo en los niveles iniciales, meditando sobre las maneras en cómo los docentes actuamos con respecto al alumnado, los aprendizajes que propiciamos, las maneras de acercamiento que generamos, los recursos que tenemos, si se cuenta o no con algún programa educativo, el hablar con los colegas para reflexionar sobre la tarea que llevamos a cabo y sus resultados, lo que esta implica en el nivel infantil y las repercusiones de nuestro trabajo en los niños que serán los posibles músicos y ciudadanos del mañana.

Los maestros actuamos de acuerdo a las posibilidades, saberes, recursos, aspiraciones y motivaciones personales, sin embargo, estas pueden ser nutridas de manera efectiva desde las instituciones educativas, quienes podrían apreciar de manera distinta a su profesorado con la finalidad de realizar una labor más fuerte en conjunto, abriendo la apertura a un trabajo colegiado, en la necesidad de reconocer sus prácticas desde el lugar formativo, otorgando un valor más específico a su trabajo y al espacio en donde se desarrolle este trabajo; asimismo, en la superación y la actualización efectiva desde donde se podría aprovechar y reforzar el trabajo docente.

El reto está en trabajar en el ámbito institucional para que, poco a poco podamos ir desarrollando los condicionantes que permitan aflorar la práctica educativa ideal en nuestra institución o nuestra comunidad educativa en función de las finalidades del aprendizaje pretendidas. (Malpica, 2012, p.161)

Las necesidades detectadas al interior del CIM movilizaron acciones de disposición, valoración, colaboración, en la creación y aplicación de los proyectos de intervención al interior del Ciclo, demostrando que es posible aprender y transformar la enseñanza a partir de la reflexión de lo que ocurre en el aula. Llevar a cabo el PPP y el PITI permitieron valorar el trabajo en equipo, así como buscar en la didáctica la generación de estructuras esenciales del quehacer docente.

La investigación-acción permitió considerar la transformación de las prácticas resignificando el aprendizaje y motivando a implicarse de manera activa en el currículum escolar del CIM, intentando que el alumno tuviera un mejor tránsito por el Ciclo de Iniciación Musical, el cual forma parte de la historia educativa musical tanto de algunos maestros del proyecto, de los prestadores de servicio social, de los niños y padres de familia que se sumaron a estos trabajos.

Si bien ha sido un trabajo extenuante, este trabajo ejemplifica el cambio en la enseñanza a partir de generar proyectos alternos que reorientan los procesos formativos al interior de la FaM, posibilitando replicar este trabajo en un futuro, que ahora sigue sumando acciones a beneficio del CIM, pues se observa que es importante generar un claustro en este nivel pues hacer esto permitiría acceder a una mayor vinculación docente para mejorar la

calidad educativa, permitiendo que la reflexión sobre las prácticas construyera la conformación de la enseñanza.

Los proyectos PPP y PITI generaron un programa de estudio para el nivel de primaria del CIM significó establecer una importante aportación al interior del Ciclo, sobre todo porque este ofreció una línea de trabajo pedagógico flexible, el cual permitió reorientar muchas veces la labor educativa, activando la actuación del maestro, pues no se decidió desde una impronta o una urgencia lo que había que enseñar; sino que fue posible orientar la actividad educativa a partir de una serie de contenidos orientados en dos áreas: la iniciación y el instrumento, contar con un programa dio paso a intervenir activamente poniendo en juego los saberes, la creatividad y el ejercicio didáctico de los docentes, para llegar a cubrir los objetivos planteados.

De manera que al consolidar mi trabajo docente colaborando con profesores de instrumento permitió equilibrar un trabajo en conjunto, logrando articular un trabajo colaborativo con la intención de fortalecer la formación musical de los alumnos. Realizar el Proyecto Piloto de Piano, así como el Proyecto de Iniciación Temprana al instrumento han sido todo un reto, alternar con las profesoras de instrumento, no sólo enriquecieron la perspectiva del trabajo de la alfabetización musical sino que también aclararon distintos caminos alrededor del trabajo instrumental, el cual en una primera aproximación, comienza a tener una proyección de realizar programas en las áreas de piano, percusiones y violín, con la intención de seguir fortaleciendo las acciones educativas en los alumnos del Centro.

Por consiguiente, trabajar en equipo, colaborar en conciertos, diseñar propuestas de trabajo programático, consolidar temas alrededor del instrumento y del proceso de lectoescritura musical, el integrar recitales entre la clase de instrumento y la clase de Iniciación Musical, el evaluar de manera conjunta, además de todas las acciones que se derivaron en la cotidianidad de los proyectos, han enriquecido mi mirada sobre el hacer docente, han transformado mis teorías implícitas, han modificado mi actuar en el terreno educativo y por supuesto han hecho una profunda repercusión en la reflexión sobre mi propia práctica docente.

Desarrollar una propuesta como la conformación del trabajo instrumental y de alfabetización ha tenido un gran impacto no solamente a nivel de relación maestro-alumno

sino también social al observar la importancia de la participación de otros actores de la comunidad como los padres de familia y los prestadores de servicio social al integrarse a este trabajo desde una perspectiva más real y comprometida con el ámbito educativo de los niños que estuvieron en nuestras aulas, por lo que el trabajo hecho ha sido fundamental para el Ciclo. Además, esta investigación ha sido un trabajo pionero a la experiencia sobre la práctica reflexiva y la musicalización activa en el trabajo con los niños del CIM.

Es necesario mencionar una repercusión más de este trabajo, pues lo hecho en los proyectos permitió consolidar la articulación de una propuesta curricular de 12 semestres que proponen la programación en las clases de iniciación musical y solfeo de primero a sexto año de primaria, lo cual atiende la situación de contar ya con un programa de estudios dentro del Ciclo, este trabajo se entregó a la dirección actual de la Facultad en agosto de 2019 a la vez que se solicitó realizar un acompañamiento en su aplicación, para explicar la propuesta y de ser posible llevar a cabo un pilotaje del programa para evaluar sus resultados y modificar en lo necesario la propuesta programática, esperamos que esto sea factible.

Si bien este proyecto tenía la finalidad de reconocer la práctica que se llevaba a cabo en el CIM y en lo posible enriquecer el trabajo docente para mejorar los aprendizajes, este objetivo fue completado de manera satisfactoria y llegó más allá de la respuesta a las preguntas de este trabajo y el cumplimiento de los objetivos de investigación, pues se llegó a conformar una pequeña comunidad de aprendizaje, propiciando una participación activa de alumnos, maestros, padres de familia y prestadores de servicio social, lo cual dió paso para desarrollar una enseñanza musical más significativa, propiciando experiencias en el hacer musical, pues los involucrados en este trabajo pudieron vivenciar distintas acciones y relaciones con el proceso de alfabetización musical y por ende con su instrumento.

Esta forma de acercarse al trabajo educativo musical pusieron en juego el plantear diversos principios de las propuestas educativo musicales del siglo pasado uniendo esto a las ideas de los profesores de ambos proyectos, pues los maestros manifestaron en diversos momentos lo importante de hacer un trabajo en conjunto, que si bien suponía una carga adicional a su trabajo en la escuela, estas maneras de hacer y trabajar en la música marcaron cambios en el trabajo de los profesores de instrumento y en los maestros de iniciación musical infantil, la razón de ser de esta investigación.

«El reto, es identificar las condicionantes que impiden desarrollar las prácticas educativas más adecuadas y trabajar sobre lo que es posible hacer en función de ello» (Malpica, 2012, p.159).

## REFERENCIAS CITADAS

- Acha, J. (2001). *Educación artística. Escolar y profesional*. México: Editorial Trillas.
- Aguirre, M. E. (2006). La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1940): compartir un proyecto. *Perfiles educativos*, 28(111), 89-111. Recuperado el 04 de enero de 2022: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100005&lng=es&tlng=es)
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M. E., Harf, R., Kalmar, D... Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Alsina, P (2010) Autoevaluarse para aprender, pp. 157 -168 En Giráldez, Andrea (coord.) *Música investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: GRAÓ.
- Alsina, P. (2004) Educación musical para una educación de calidad. *Aula de innovación educativa*, 130, 69-74.
- Alsina, P. (2004) Educación musical para una educación de calidad. *Revista Eufonía*, 30.
- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía: didáctica de la música*, 30, 23-37.
- Alsina, P. (2008) *El área de Educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. España: GRAÓ.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bernal, J. (1999). La formación musical del maestro especialista en educación infantil. *Eufonía 15: Didáctica de la Música*, 15, 23-31.
- Carbajal, I. S. (2016). Transmutaciones curriculares: el panorama de la investigación en educación música en México. En J. P. Correa, I. S. Carbajal, R. W. Capistrán y R. R.

- Moreno (Comps.), *Educación musical universitaria: filosofía y estrategias curriculares* (pp.27-36). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: [https://editorial.uaa.mx/docs/educacion\\_musical\\_universitaria.pdf](https://editorial.uaa.mx/docs/educacion_musical_universitaria.pdf)
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista PRELAC*, (2), 40-53.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carranza, M., Casas, M., y Díaz, K. (2012). Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista. México: UPN
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ciclo de Iniciación Musical. (2017). *Reglamento del Ciclo de Iniciación Musical (CIM)*. México: Facultad de Música de la UNAM. Recuperado de: <https://www.fam.unam.mx/campus/docs/REGLAMENTOCIM.pdf>
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Ed.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-35). Barcelona: Horsori Editorial.
- Coll, C. (2008). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación. 2. Psicología de la Educación* (pp.157-185). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Mira, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. México. Editorial Graó.

- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, Á. (2008). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (5.a ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*. 437-458 Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/288858662\\_Interactividad\\_mecanismos\\_de\\_influencia\\_educativa\\_y\\_construccion\\_del\\_conocimiento\\_en\\_el\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/288858662_Interactividad_mecanismos_de_influencia_educativa_y_construccion_del_conocimiento_en_el_aula)
- Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario de la UNAM. (1988). Marco Institucional de Docencia. En *Compendio de Legislación Universitaria*. México: UNAM.
- Consejo Nacional de Educación [CNED], s.f. *Marco Curricular y Bases Curriculares*. Santiago de Chile: CNED. Consultado el 22 de septiembre de 2021. Recuperado de: <https://www.cned.cl/marco-curricular-y-bases-curriculares>
- Cossío, E., y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14047430007.pdf>
- Covarrubias, P., y Perusquia, M. (2009). Prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje. Un estudio sobre las representaciones de estudiantes universitarios. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE. Recuperado de: [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0824-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0824-F.pdf)
- Cubero, R., y Luque A. (2008). Desarrollo, educación y educación escolar: La teoría sociocultural del desarrollo y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.137-153). Madrid: Alianza.

- Davidson, L., y Scripp, L. (1991). Educación y desarrollos musicales desde un punto de vista cognitivo. En D. Hargreaves (Dir.), *Infancia y educación artística* (pp.80-105). Madrid. Ediciones Morata.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. En el Seminario-Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- De Rivas, T., Martín, C., y Venegas, M. A. (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis Educativa*, 7(7), 27-34.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Dewey J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1999). *Didáctica y currículum*. México: Paidós Educador.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Díaz Barriga, A. (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México, D. F.: IISUE.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*, México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Díaz S., Mendoza, V., y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, (75), 1-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>
- Díaz, A. (7 de diciembre de 2019). Posgrado en Educación UATx. Dr. Ángel Díaz Barriga | Congreso Internacional de Educación 2019 [Video]. YouTube. Retomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=G9f-XcQd9Q>

- Díaz, M. (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación musical - RECIEM*, 1(2). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110002A>
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419103>
- Díaz, M., y Giráldez, A. (2011). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (3ª ed.) Madrid: Graó.
- Domingo, A., y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva, Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Dorantes, F. (2013). Derecho a la cultura en México. Su constitucionalización, sus características, alcances y limitaciones. *Alegatos*, (85), 845-862. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32205.pdf>
- Durán, S. (1998). La educación artística y las actividades culturales. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México*. (pp.384-414). México: Fondo de Cultura Económica.
- Efland, D. (2004). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1987): *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2017). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

- e-Learning Masters, 2017. «¿Cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje?». Recuperado de: <http://elearningmasters.galileo.edu/2017/09/28/proceso-de-ensenanza-aprendizaje/>
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación* (6ª ed.). Madrid: Editorial Morata.
- Escudero, J.M. (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Escuela Nacional de Música. (2001). *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación musical, I y VI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Esquivel, A. (2016). La etnometodología una alternativa relegada de la educación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153966008.pdf>
- Estrada, L. (2000). *Informe final de actividades 1996-2000*. México: Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Estrada, L. (2004). *Segundo informe de actividades del periodo 2001-2004*. Escuela Nacional de Música. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, A. (2002). La educación artística y musical en México. Incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación musical*, 2(004), 87-100.
- Fierro, C. Fortoul, B. y Rosas, L (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México: Paidós.
- Frega, A. (1978). *Música y educación: objetivos y metodología*. Buenos Aires: DAIAM
- Frega, A. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- Frega, A. (1997). *Metodología comparada de la educación musical* [Tesis de doctorado]. Buenos Aires, Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.
- Frenk, T. (2020). IV Informe de actividades 2016-2020. México: Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://www.fam.unam.mx/campus/docs/IV-INFORME-DE-ACTIVIDADES-2016-2020.pdf>
- Frenk, T. (2021). Primer Informe de Actividades 2020-2021. México: Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gallego, M. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: Aproximaciones al estudio de las «Teorías y creencias de los profesores». *Revista Española de Pedagogía*, 49(189), 287-325. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23765596>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es).
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Lectulandia.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*, Barcelona: Anthropos.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giráldez, H. A. (2010). *Didáctica de la música*. Barcelona, Graó.

- Gobierno de la República Mexicana. (2014). *Reforma educativa*. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen\\_Ejecutivo\\_de\\_la\\_Reforma\\_Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo, notas para la orientación de su práctica docente. *Revista Educar*, (30), 57-67. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v30-gomes>
- González, P. (2016). Retos y oportunidades de innovación en la enseñanza musical a nivel superior. En J. P. Correa, I. S. Carbajal, R. W. Capistrán y R. R. Moreno (Comps.), *Educación musical universitaria: filosofía y estrategias curriculares* (pp.13-24). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: [https://editorial.uaa.mx/docs/educacion\\_musical\\_universitaria.pdf](https://editorial.uaa.mx/docs/educacion_musical_universitaria.pdf)
- Guzmán, C., y Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la educación superior*, 40(157), 31-53. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002)
- Hargreaves, A y Fink, D., (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, (339), 43-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057197>
- Hargreaves, D. (1998). *Música y Desarrollo Psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hemsey, V. (1993). *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hemsey, V. (1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hemsey, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*, Buenos Aires: Lumen.

- Hemsey, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. Recuperado de:  
<http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/educacion/Obligatorias/Hemsey-LaEducacionMusicalSigloXX.pdf>
- Hemsey, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula: Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (16), 33-48. Recuperado de:  
<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7430>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. Ed) México: McGraw-Hill.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2004). Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(2), 293-302.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. (2021). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (1.a ed.). Madrid: Fundación Santillana.
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*, 2, 20-30.
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52-74. Recuperado de:  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Jorquera, M.C. (2002). Lectoescritura musical: fundamentos para una didáctica. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 10, 1-22. Recuperado de  
idUS-Lectoescritura musical: fundamentos para una didáctica
- Larousse (1994). Práctica. *Larousse diccionario de la lengua española*, Larousse Editorial.
- Larousse (2016). Didáctica. *Enciclopedia Larousse*. Larousse Editorial.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Lehmann, P. (1993). Panorama de la educación musical en el mundo, pp. 13-23, en *La Educación musical frente al futuro*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Lines, D. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Morata, Madrid.
- Mallart, J. (2001). Didáctica, concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords.). *Didáctica general para psicopedagogos*, 2 (pp. 23-57). Madrid: UNED.  
Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/325120200\\_Didactica\\_concepto\\_objeto\\_y\\_finalidades](https://www.researchgate.net/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades)
- Malpica, F. (2012). *Calidad de la práctica educativa*. México: Graó.
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C., y Coll, C. (2021). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Fundación Santillana.
- Marchesi, Á., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, E., y Solé I. (2008). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación, en C. Coll, J Palacios, A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación. II Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007) La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1. Retomado de: en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/)
- Mercado, R., y Luna. (2002). *El carácter dialógico de los saberes docentes en la enseñanza*. México: FCE.
- Mercado, R., y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78. <https://idus.us.es/handle/11441/59114>
- Morales R. (2015). *Comunidades de aprendizaje*. México: UNAM.

- Moreira, M. A. (2009) Aprendizaje significativo de las ciencias: Condiciones de ocurrencia, progresividad y criticidad. *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Retomado de: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.612/ev.612.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.612/ev.612.pdf)
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana/UNESCO.
- Muñoz J. (1987). La importancia de la educación musical en la escuela primaria y su desarrollo a partir de 1976, pp. 41-50. en *La Educación musical infantil en México, primer encuentro metropolitano sobre Educación musical infantil*. México: CENIDIM.
- Nieto, T. (1996). *Cuarto informe anual de actividades 1995-1996*. Escuela Nacional de Música. México: UNAM.
- Parra, F., y Keila, N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Revista Investigación y Posgrado*, 25 (1), 117-143. Retomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Pasmanik, V. D., y Cerón F. R. (2005). Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 71-87. Retomado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200005>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Graó.
- Pliego, G. (2012). En La filosofía praxial en la formación universitaria del profesorado de educación musical. [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Ponsoda, A. (2005). *Iniciación musical desde la percepción sonora a los conceptos musicales*. La Habana Cuba: Orbach and Chambers.

- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje* (1ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Ramírez, J., y Palacios, J. (1981). Glosario de términos piagetianos. *Journal for the Study of Education and Development*, 4 (2), 123-143. Retomado de: DOI: 10.1080/02103702.1981.10821906
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española en <https://www.rae.es/>
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical teoría y práctica para «marcar una diferencia». En David K. Lines (coord.) *La Educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música*, 21-47. Retomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2946825>
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona: Grijalbo
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16(16). 7-29.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social* (1.a ed.). Ediciones Paidós. Retomado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE\\_Rogoff\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rogoff_Unidad_2.pdf)
- Rubí, H. J. (2017). Explorando las teorías y creencias docentes: una aproximación constructivista a la práctica. [Tesis de maestría]. México: UPN.

- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Runge, A., y Muñoz, D. (2012) Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. de nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. Retomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Sánchez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo XXI Editores.
- Schoenfeld, A. (1998). Hacia una teoría de la enseñanza en contexto. *Issues in Education*, 4(1). Retomado de: [https://researchgate.net/publication/263418423\\_Toward\\_a\\_Theory\\_of\\_Teaching-in-Context](https://researchgate.net/publication/263418423_Toward_a_Theory_of_Teaching-in-Context)
- Schön, D. A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2008). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: Diario Oficial de la Nación. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008)
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación, desarrollo y currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez, J. (1984). *Informe General de la Escuela Nacional de Música 1984-1992*. México: UNAM.

- Tamayo, R., Mendiola, M., y Fortoul, T. (2015). La libertad de cátedra: ¿una libertad mal entendida? México: UNAM. Retomado de: [https://repositorio.unam.mx/contenidos/academic-freedom-a-misunderstood-concept-4118313?c=MwdP6e&d=false&q=\\*&i=1&v=1&t=search\\_1&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/academic-freedom-a-misunderstood-concept-4118313?c=MwdP6e&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_1&as=0)
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar, pp. 13-92, en J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, M. Spravkin..., J. Wiskitsky, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Trejo J. Avendaño, V. y Pano C (2009). Repensando el método alfabetizador de Paulo Freire a partir de la Pedagogía de la indignación. pp. 54 -69. En *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO.
- UNESCO. (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015, Incheon, República de Corea* (N.º 19). UNESCO. Retomado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_spa)
- Valencia, G. (2015). El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy. Herencia de Edgar Willems pedagogo del siglo XX, a la pedagogía musical del siglo XXI. *Revista RICERCARE*, 4, 46-52. Retomado de: <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/15270/3332-Article%20Text-13011-1-10-20151207.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Valenzuela, M. (2001). Reflexiones acerca de las asignaturas de Solfeo y Adiestramiento auditivo en la Escuela Nacional de Música de la UNAM. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación musical*, 5(1). 5-18.
- Valenzuela, M. (2012). La línea de formación musical teórico práctica en las carreras profesionales de música, [tesis de Doctorado, UNAM] México: UNAM.

- Vázquez Lobeiras, M. J. (2004). Inmanuel Kant: el giro copernicano como ontología de la experiencia. *ENDOXA*, 1(18), 69-94. Retomado de: <https://doi.org/10.5944/endoxa.18.2004.5082>
- Vidal, M., y Morales, I. (2009). Buenas prácticas docentes. *Educación Médica Superior*, 23(1). Retomado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412009000100014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000100014)
- Viesca, F. (1995). Problemática y retos de la didáctica universitaria de la música. *Perfiles Educativos*, 68. Retomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206811>
- Viesca, F. (2012). *Plan de desarrollo institucional 2008-2012*. Escuela Nacional de Música. México: UNAM.
- Viesca, F. (2016). *Cuarto informe de actividades del periodo 2015-2016*. Facultad de Música. México: UNAM. Retomado de: <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FAM-2015-2016.pdf>
- Vigueras, J. (2005). *Primer informe de actividades 2004-2005*. México: Escuela Nacional de Música, UNAM.
- Villadot, L, Gómez, I., y Malagarriga, T. (2008). Análisis del discurso en un aula de música: Introducción del concepto de notas con líneas adicionales, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación musical*. 5(3).
- Villalobos, J., y De Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14). 139-166. Retomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf>
- Villaseñor, V. Y. (2018). *De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyectos didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villoro, L. (1982). *Crear, saber y conocer*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.

- Vygotsky, L. (1983). *Obras escogidas*, Tomo III (Trad. L. Kuper) Buenos Aires: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Vygotsky, L. (2001). *El arte y la infancia*, Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (2002). *El arte y la imaginación en la infancia* (2.a ed.). Barcelona: Akal.
- Willems, E. (1976). La preparación musical de los más pequeños. Buenos Aires, Editorial Universitaria.
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Wood, D.J., Bruner, J.S., y Ross, G. (1976). El rol de un tutor resolviendo un problema. *Revista de Psiquiatría y Psicología Infantil*, 17, 89-100. Retomado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*. California: Sage Publications.
- Zabala, A (2010). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Graó.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (1.a ed.). Graó.
- Zabala, A. (2014). Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias para la vida. *Aula de innovación educativa*, 231, 33-38. Retomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4814041>
- Zabalza, M. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*: Madrid, Narcea.
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Zubiría, H. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés.