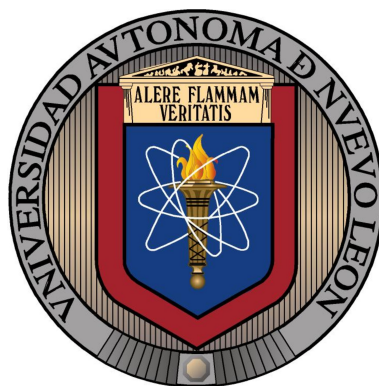


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ARTES VISUALES

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



LECTURA DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL DE NUEVE MAESTROS DE
EDUCACIÓN MUSICAL. EDUCACIÓN PÚBLICA PREESCOLAR EN NUEVO LEÓN

POR: ÁNGEL LORENZO RAMÍREZ RODRÍGUEZ

ASESOR: DR. DAVID JOSUÉ ZAMBRANO DE LEÓN

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN ARTES CON ACENTUACIÓN EN

ARTES VISUALES

MONTERREY, NUEVO LEÓN

AGOSTO DE 2014

RESUMEN

Ángel Lorenzo Ramírez Rodríguez

Fecha de graduación: Junio 2011

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Artes Visuales

Título del estudio: LECTURA DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL DE NUEVE MAESTROS DE EDUCACIÓN MUSICAL. EDUCACIÓN PÚBLICA PREESCOLAR EN NUEVO LEÓN

Número de páginas: 98

Candidato para el grado de Maestría en Artes

con acentuación en Artes Visuales

Área de estudio: Educación Musical

El presente estudio comprende la exploración de perspectivas, conceptos e ideas que han adquirido a lo largo de sus experiencias profesionales nueve Maestros de Educación Musical^a de nivel preescolar. Se trata de una muestra de Maestros que laboran en planteles escolares del Subsistema Transferido^b de municipios del Estado de Nuevo León, específicamente en Apodaca, Ciénega de Flores, Escobedo, Guadalupe, Monterrey y San Nicolás. La recolección de datos se

^a *Maestro de Educación Musical* es la manera oficial que utiliza la Secretaría de Educación en Nuevo León para referirse a este tipo de docente en el nivel preescolar.

^b El término *Transferido* se refiere a que el origen de los recursos que sostienen el sueldo de los Maestros proviene de la Federación y que a su vez es administrado por cada Entidad.

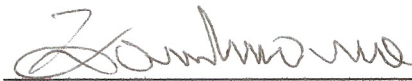
llevó a cabo a través de entrevistas cuyas preguntas derivaron del Marco Teórico que contiene aportaciones de diversos autores y referentes de los campos de la Educación, la Educación en el Arte y la Educación Musical. Los resultados invitan a compartir los hallazgos del estudio con la intención de dar a conocer aspectos de la Educación Musical Preescolar presentes en las experiencias profesionales de los Maestros entrevistados.

PALABRAS CLAVE

Maestro de Educación Musical, Educación Musical, Necesidades Educativas de los Alumnos, Repertorio de Producciones Sonoras, Selección y Diseño de Contenidos, Dimensiones: Sensorial, Emocional y Cognitiva, Ámbito de Calidad, Ambiente de Aprendizaje, Currículo, Evaluación, Recursos.

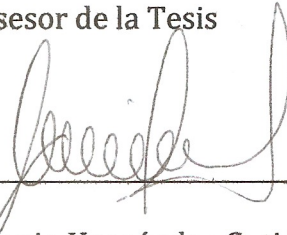
LECTURA DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL DE NUEVE MAESTROS DE
EDUCACIÓN MUSICAL. EDUCACIÓN PÚBLICA PREESCOLAR EN NUEVO LEÓN

APROBACIÓN DE LA TESIS



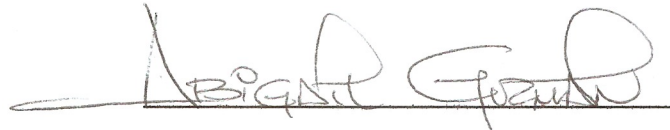
Dr. David Josué Zambrano De León

Asesor de la Tesis



Dr. José Antonio Hernández Gutiérrez

Vocal



Arq. Abigail Guzmán Flores, M. A.

Subdirectora de Estudios de Posgrado

AGRADECIMIENTOS

Lic. Luis Gerardo Lozano Lozano, Coordinador de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por todo el apoyo institucional.

Dr. David Josué Zambrano de León, por toda la orientación recibida desde el comienzo de la Maestría hasta su culminación con el presente trabajo de Tesis.

Arq. Abigail Guzmán Flores, M. A. Subdirectora de Estudios de Posgrado y Dr. José Antonio Hernández Gutiérrez por todas las atenciones recibidas en revisiones previas a la culminación de la presente Tesis.

Ex compañeros de generación: Alejandro, Dary, Ramiro, Graciela, Marcela, Gustavo, Narce, Laura, Cristina, Blanca, Wenceslao, Tere, Sofia, Vilson, Amaury, Diana y Jesús por todas sus aportaciones durante las clases.

Amigo y hermano Nicolás Hernández, por toda la sabiduría que siempre me compartes.

Dr. Vladímir Sánchez Hernández, por el apoyo otorgado para la impresión de este trabajo.

Familia Ramírez Rodríguez: Rafael Javier Ramírez, Bertha Alicia Rodríguez, Leonel Ezequiel Ramírez y Rafael Cristóbal Ramírez, por su paciencia y apoyo incondicional.

Coordinación de Educación Musical, Maestros: José Alfredo Hernández Torres y Rubén Martínez Sánchez, por todas las facilidades otorgadas, confianza y el favor recibido durante el desarrollo de esta investigación.

Maestros de Educación Musical: Irán García Benavides, Rubén David Sánchez Torres, Dulce María Ortiz Vázquez, Angélica Lozano Gaona, Francisco Javier Rodríguez Ornelas, Cecilia Martínez Treviño, Juan Antonio Campusano Chávez, César Botello Macías, Juan Manuel Serna Licona, Linda Mayela García García, Alberto Romero García, María Eugenia Estrada Robledo y José Alfredo Hernández Torres por compartir conmigo más de una década de su vida en su camino por la Educación Musical de los niños preescolares.

Maestra de Educación Musical Daisy Edith Amador, por tu pronta asistencia en diversas actividades del estudio.

Personal de Jardines de Niños: Directivos, Educadoras, Maestras de Educación Especial, Psicólogas, Trabajadoras Sociales e Intendentes.

Muchas gracias a todos.

DEDICADO A:

Mis colegas Maestros de Educación Musical, personas que comparten con sus alumnos el amor por la Música.

A los niños preescolares, porque la etapa tan maravillosa que atraviesan posibilita el trabajo feliz de los Maestros de Educación Musical.

A los padres y tutores de los niños por la oportunidad y confianza que nos brindan al trabajar con sus pequeños.

ÍNDICE

CAPÍTULO	PÁGINA
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Objetivos	2
1.3 Preguntas de Investigación	4
1.4 Justificación	5
1.5 Delimitación y Límites	6
1.6 Método	12
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1 Comunión Emocional	14
2.2 Selección del Mundo	19
2.3 Ámbito de Calidad	25
3. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOLECTADOS	48
3.1 Análisis de Primer Nivel o Plano Inicial	48
3.2 Análisis de Segundo Nivel o Central	49
3.3 Presencia	49
3.4 Dependencia (Confiabilidad Cualitativa)	49
3.5 Credibilidad (Validez Interna Cualitativa)	51

3. 6 Transferencia (Validez Externa Cualitativa o Aplicabilidad de Resultados) ·····	51
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS ·····	52
4. 1 Personas involucradas en la Práctica Docente del Maestro de Educación Musical ·····	52
4. 2 Necesidades Educativas de los Alumnos en Relación con la Clase de Educación Musical ·····	53
4. 3 Componente Afectivo ·····	54
4. 4 Selección de los Contenidos a Abordar en Clase ·····	54
4. 5 Diseño y Registro de las Actividades a Desarrollar con sus Alumnos ·····	55
4. 6 Repertorio de Producciones Sonoras Utilizado en las Clases de Educación Musical ·····	56
4. 7 Actitud del Propio Maestro de Educación Musical, la Educadora y los Alumnos hacia la Escucha de Nuevas Producciones Sonoras o que son Poco Conocidas ·····	57
4. 8 Distinción ·····	60
4. 9 Ambiente de Aprendizaje ·····	61
4. 10 Recursos ·····	62
4. 11 Elementos para una Educación Musical Conforme a las Necesidades Educativas de los Preescolares ·····	64
4. 12 Referentes o Influencias ·····	64
4. 13 Evaluación de la Práctica Docente ·····	66

5. CONCLUSIONES	68
6. BIBLIOGRAFÍA	73
7. APÉNDICES	77
7. 1 Apéndice A. Maestros de Educación Musical, Horarios, Jardines de Niños, Códigos de Registro Oficial y Municipios donde Laboran. Ciclo Escolar 2012-2013	77
7. 2 Apéndice B. Carta de Solicitud de Información a la Coordinación de Educación Musical	86
7. 3 Apéndice C. Guía para Entrevista	87
7. 4 Apéndice D. Tipos de Preguntas Utilizadas en la Guía para Entrevista	90
7. 5 Apéndice E. Fechas en que se Entrevistó a Cada uno de los Maestros de Educación Musical	95
7. 6 Apéndice F. Formatos Proporcionados por la Coordinación de Educación Musical. Utilizados por los Maestros de Educación Musical para el Registro de sus Actividades	96

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

Dentro de la literatura relacionada con la presente investigación se encuentra la tesis de maestría *Análisis de la Educación Musical Superior y Propuesta para Estudios de Posgrado en Música* de la Maestra Mayela Del Carmen Villarreal Hernández (2007), en la que se realiza un análisis de la situación de la Educación Musical Superior. Entre las necesidades y líneas de investigación a las que invita desarrollar, está la de indagar respecto de la situación laboral así como el perfil de los egresados de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León, quienes ahora se desempeñan como docentes. De acuerdo con el estudio los datos relevantes arrojados con este tipo de investigaciones serían útiles para evaluar así como reformar los planes de estudio de las instituciones de Educación Superior.

Otro estudio que expone una temática similar se titula *La Educación Musical como Alternativa para Favorecer el Desarrollo Integral de los Niños en Edad Preescolar* de la Maestra Nancy Ruth Vázquez Buenfil (2007), que trata acerca de la trascendencia de la Educación Musical en el nivel preescolar. Uno de sus objetivos específicos comprende identificar las ideas y actitudes de docentes (educadoras y maestros de música de determinados planteles) en torno a la Educación Musical que se imparte en los Jardines de Niños. Así mismo busca confirmar el nivel de conocimientos de los docentes sobre conceptos relacionados con la Educación Musical.

1. 2 Objetivos

Objetivo General

Realizar una investigación de alcance exploratorio respecto de elementos de la Educación Musical Preescolar que se manifiestan en la experiencia profesional de nueve Maestros de Educación Musical. Los Maestros laboran en planteles escolares de nivel preescolar del Subsistema Transferido de Nuevo León, en los municipios de Apodaca, Ciénega de Flores, Escobedo, Guadalupe, Monterrey y San Nicolás De Los Garza.

Objetivos Específicos

a. Realizar entrevistas a cada uno de los nueve Maestros de Educación Musical con la intención de obtener información respecto de aspectos que viven y experimentan continuamente durante su práctica docente. Entre estos aspectos se encuentran:

1. Las personas involucradas en su práctica docente como Maestro de Educación Musical de nivel preescolar.
2. Las necesidades educativas de sus alumnos en relación con la clase de Educación Musical.
3. El componente afectivo que se manifiesta durante la clase de Educación Musical en la relación Maestro-Alumno.

4. La selección de los contenidos a abordar en clase.
5. El diseño y registro de las actividades a desarrollar con sus alumnos.
6. El repertorio de producciones sonoras utilizado en sus clases.
7. La actitud del propio Maestro de Educación Musical, de la educadora¹ y de los alumnos hacia las nuevas producciones sonoras o que son poco conocidas. Además de las estrategias utilizadas por el Maestro de Educación Musical para la presentación a sus alumnos de este tipo de producciones.
8. Características propias que considere lo distinguen de sus demás colegas.
9. El ambiente de aprendizaje en los centros escolares donde labora en relación con el trabajo colaborativo con educadoras, maestras de Educación Especial, psicólogas, etc.
10. Los recursos que le provee el plantel escolar para el desempeño de su labor docente.
11. Los elementos que considera necesarios el Maestro de Educación Musical para lograr una Educación Musical conforme a las necesidades educativas de los preescolares.
12. Los referentes o influencias a lo largo de su experiencia profesional como Maestro de Educación Musical.
13. La evaluación de la propia práctica docente del Maestro de Educación Musical. Sus aciertos y necesidades de desarrollo profesional.

¹ Se le conoce como *educadora* a la maestra titular de un grupo de alumnos de preescolar que permanece y está a cargo de los mismos la jornada completa. Se utiliza el término femenino debido a que la mayoría de quienes imparten educación preescolar son mujeres.

- b. Procesar la información obtenida a través de las entrevistas y posteriormente presentar los hallazgos al respecto.
- c. Contribuir a la documentación de la práctica de la Educación Musical en el entorno de los Maestros entrevistados.

1. 3 Preguntas de Investigación

1. ¿Qué personas se involucran en la práctica docente del Maestro de Educación Musical de nivel preescolar?
2. ¿Cómo llega a conocer el Maestro de Educación Musical las necesidades educativas de sus alumnos en relación con la clase que imparte?
3. ¿Cómo se manifiesta el componente afectivo durante la clase de Educación Musical en la relación Maestro-Alumno?
4. ¿Cómo selecciona el Maestro de Educación Musical los contenidos a abordar en clase?
5. ¿Cómo diseña y registra el Maestro de Educación Musical las actividades a desarrollar con los alumnos?
6. ¿Cómo está conformado el repertorio de producciones sonoras que utiliza el Maestro de Educación Musical en sus clases?
7. ¿Cuál es la actitud del propio Maestro de Educación Musical, la *educadora* y los alumnos hacia la escucha y utilización de nuevas producciones sonoras o que son poco conocidas? y ¿Qué estrategias utiliza el Maestro para la presentación a sus alumnos de este tipo de producciones?

8. ¿Qué características propias considera el Maestro de Educación Musical lo distinguen de sus demás colegas?
9. ¿Cómo es el ambiente de aprendizaje en los centros escolares donde labora el Maestro de Educación Musical en relación con el trabajo colaborativo con educadoras, maestras de Educación Especial, psicólogos, etc.?
10. ¿Qué recursos le provee el plantel escolar al Maestro de Educación Musical para el desempeño de su labor docente?
11. ¿Qué elementos considera necesarios el Maestro de Educación Musical para lograr una Educación Musical conforme a las necesidades educativas de los preescolares?
12. ¿Quiénes han sido los referentes o influencias del Maestro de Educación Musical a lo largo de su experiencia profesional?
13. ¿Cómo evalúa su propia práctica docente el Maestro de Educación Musical? ¿De qué manera descubre sus aciertos así como sus necesidades de desarrollo profesional?

1.4 Justificación

A continuación se enlistan las razones a las que responde la realización del presente estudio:

- a. De acuerdo con los antecedentes de campo encontrados, el presente estudio aborda un tema poco estudiado en relación con la práctica docente de Maestros de Educación Musical de nivel preescolar.
- b. Se genera un referente de investigación en Educación Musical de nivel preescolar que deja abierta la posibilidad para la realización de futuras investigaciones en diferentes contextos. Por ejemplo, el tipo de preguntas abordadas en las entrevistas pueden ser transferidas a estudios que impliquen investigar la práctica docente de Maestros de Educación Musical de otros niveles de la educación básica, como lo son primaria y secundaria.
- c. Los propios Maestros de Educación Musical se convierten en beneficiarios de este tipo de investigaciones, en virtud de que mediante la comunicación personal que posibilita una entrevista, se experimentan momentos de reflexión y de expresión en torno a temáticas pocas veces abordadas en los diferentes espacios escolares donde laboran.

1.5 Delimitación y Límites

El presente estudio comprende la exploración de las experiencias profesionales de nueve² Maestros de Educación Musical de nivel preescolar que laboran en diferentes planteles³ de municipios del Estado de Nuevo León,

² La codificación utilizada para referirse específicamente a los Maestros de Educación Musical (Hombres) es: H1, H2, H3, H4, H5 y H6. Y en el caso de Maestras de Educación Musical (Mujeres): M1, M2 y M3.

³ El Apéndice A presenta información de cada Maestro de Educación Musical: su horario laboral, el nombre de los Jardines de Niños donde trabaja, el código de registro oficial de dicho plantel escolar así como el municipio donde se encuentra ubicado.

específicamente en Apodaca, Ciénega de Flores, Escobedo, Guadalupe, Monterrey y San Nicolás. Se trata de Maestros que trabajan por horas, mismas que han adquirido a lo largo de su carrera profesional. La jornada diaria consta de tres horas, las cuales se cubren acudiendo a un plantel oficial de la Secretaría de Educación.

Los Maestros imparten clases a alumnos de tres, cuatro y cinco años de edad que cursan el I, II y III grado de nivel preescolar respectivamente. Las clases son grupales, con una frecuencia semanal, teniendo una duración de 20 minutos para I, 25 minutos para II y 30 minutos para III.

Se considera importante explorar el nivel de preescolar debido a que corresponde para el ciudadano el primer acercamiento a la Educación Musical de manera oficial. Dicha exploración se realizó a través de entrevistas cuyas preguntas abordadas derivaron de los elementos necesarios para una Educación Musical presentados en el Marco Teórico del presente trabajo. De esta forma se obtuvieron datos que se desprendieron de las experiencias de los propios Maestros quienes viven y experimentan continuamente los aspectos investigados.

El Marco Teórico utilizado contiene perspectivas, conceptos e ideas de autores y referentes de los campos artístico, musical y pedagógico crítico, entre éstos se encuentran: Herbert Read, Ana Lucía Frega, Paulo Freire, Edgar Willems, Raymond Murray Schafer, Secretaría de Educación Pública, Howard Gardner, Aaron Copland, Xavier Chavarría Navarro y Elvira Borrell Closa.

El autor de la presente tesis reconoce la limitación de su estudio, que considera fundamentalmente aproximativo. Una limitación podría explicarse, tal vez, por el hecho de ser Licenciado en Música y Composición y no un Educador o Pedagogo Musical. Con todo, su experiencia, en el campo no solamente de la Composición sino también como Maestro de Educación Musical y los estudios relacionados con la Educación en el Arte realizados durante la Maestría, lo animaron a hacerlo.

En cuanto a la población estudiada, nueve Maestros de Educación Musical, ésta responde a características específicas y aspectos relacionados con la base de datos de donde fueron seleccionados, la antigüedad laboral, los estudios profesionales así como la institución donde fueron cursados.

A continuación se describe el proceso que se siguió para la definición de la muestra:

Al inicio del ciclo escolar 2012-2013 se acudió a la Secretaría de Educación en Nuevo León con la intención de conocer qué departamento podría facilitar la información de los Maestros de Educación Musical que laboran en la Entidad. Fue así que la Secretaría de Educación lo remitió al departamento de la Coordinación de Educación Musical⁴. Esta Coordinación informó que los Maestros de Educación Musical de nivel preescolar laboran en diferentes planteles ya sean oficiales o incorporados. Los planteles oficiales se dividen en dos tipos de subsistemas:

⁴ La Coordinación de Educación Musical es un departamento con funciones de capacitación, seguimiento y evaluación a los Maestros de Educación Musical del nivel de preescolar en Nuevo León.

Transferido y Estatal⁵. En cuanto a los planteles incorporados se encuentran las instituciones privadas o particulares. De todo este universo la Coordinación de Educación Musical sólo podía proporcionar información de los Maestros que laboran en el Subsistema Transferido, debido a que es la propia Coordinación el centro de trabajo al que están adscritos y por esta razón es quien directamente administra los expedientes de dichos Maestros. En cuanto a los Maestros que pertenecen al Subsistema Estatal o a instituciones privadas, la información sólo podía haber sido recabada visitando cada uno de los centros de trabajo donde estuvieran ubicados. Después de conocer lo anterior se hizo notoria la primera limitación para el investigador en relación con el universo total de Maestros de Educación Musical de nivel preescolar en Nuevo León.

De acuerdo con datos proporcionados por la propia Coordinación, para el ciclo escolar 2012-2013, se contaba con los expedientes de 142 Maestros de Educación Musical del Subsistema Transferido. Si el que suscribe la presente tesis hubiera decidido conocer la totalidad de los Maestros de Educación Musical pertenecientes al Subsistema Estatal, le hubiera sido necesario visitar los 515⁶ Jardines de Niños pertenecientes a dicho Subsistema de todo el Estado para conocer qué planteles contaban con este tipo de docente. Lo mismo para los 721⁷ planteles de instituciones privadas o particulares. Lo anterior implicaba horas y

⁵ El término *Estatal* se refiere a que el origen de los recursos que sostienen el sueldo de los Maestros proviene directamente de la Entidad.

⁶ De acuerdo con datos estadísticos proporcionados por la Coordinación de Educación Musical derivados de la Dirección General de Planeación y Coordinación Educativa.

⁷ De acuerdo con datos estadísticos proporcionados por la Coordinación de Educación Musical derivados de la Dirección General de Planeación y Coordinación Educativa.

días de traslado por toda la Entidad. Es así como se precisó realizar la investigación partiendo de la información de los Maestros pertenecientes al subsistema Transferido.

Se determinaron dos criterios para seleccionar la muestra de Maestros de Educación Musical a ser entrevistados. El primero con respecto a la antigüedad y el segundo en relación con la formación profesional de cada Maestro. De acuerdo con el primer criterio, se estimó un total de diez años de antigüedad, a causa de representar -según información proporcionada por la Coordinación de Educación Musical- el promedio de antigüedad que posee la totalidad de los Maestros.

Con respecto a la formación profesional de los Maestros, se estimó como mínimo un total de ocho semestres concluidos de Licenciatura en Música que representan un nivel de formación profesional superior a la requerida⁸ por la Secretaría de Educación.

Una vez aplicado el filtro, a partir de los dos criterios antes mencionados, la Coordinación de Educación Musical proporcionó información⁹ de 37 Maestros que contaban con uno o dos de los criterios establecidos. Fue entonces necesario llamar a cada uno de los Maestros para precisar quiénes de éstos cumplían con los dos criterios. Durante este proceso de localización surgió una problemática en relación con la equivalencia de los estudios profesionales de los Maestros. Algunos Maestros habían estudiado en diferentes universidades o escuelas que consideraban los

⁸ Actualmente el nivel mínimo requerido corresponde a cuatro semestres concluidos de nivel técnico universitario.

⁹ Se adjunta en el Apéndice B el documento que se dirigió en su momento a la Maestra Rosalinda Villarreal Esparza, Directora de Educación Preescolar y al Maestro José Alfredo Hernández Torres, Coordinador de Educación Musical, solicitando el apoyo para la obtención de la información relacionada con los Maestros de Educación Musical.

estudios realizados como un nivel técnico y no como una licenciatura. En consecuencia, con el fin de delimitar más este parámetro, se procedió a aplicar otro criterio: los Maestros que integrarían la muestra deberían ser egresados de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León. La razón de elegir la institución antes mencionada obedece a que según datos ofrecidos por la Coordinación de Educación Musical la mayoría de los Maestros que laboran en el Subsistema Transferido son egresados de la Facultad antes referida. Es importante señalar que la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León ofrece diferentes Licenciaturas, Licenciatura en Música y Composición, Licenciatura en Música e Instrumentista, Licenciatura en Música y Cantante, Licenciatura en Música y Educación Musical y Licenciatura en Música y Director de Coros. Debido a que el perfil requerido para laborar como Maestro de Educación Musical no exige determinado tipo de Licenciatura se consideró a los Maestros que contarán con estudios de nivel Licenciatura sin observar el tipo de acentuación. De esta manera es como del número inicial de 37 Maestros, éstos se redujeron a ocho y fue posible contar con su colaboración para ser entrevistados. Durante el desarrollo de las entrevistas se detectó que cuatro Maestros más poseían las características de la delimitación final. Éstos cuatro Maestros no estaban contenidos en la información proporcionada por la Coordinación de Educación Musical. Se procedió a llamarlos para saber si era posible contar con su colaboración para la etapa de las entrevistas, sin embargo sólo se pudo contar con uno de ellos, los tres restantes argumentaron encontrarse con diversas ocupaciones que les impedían ofrecer el tiempo para una entrevista. Esto representó la primera limitación para la

investigación ya que no se pudo contar con la entrevista de esos tres Maestros. Es así como finalmente la muestra quedó delimitada a nueve Maestros de Educación Musical del subsistema Transferido.

1.6 Método

Tipo de Investigación

La investigación se aborda con un enfoque cualitativo y alcance exploratorio.

Entrevistas

El diseño de las preguntas utilizadas en la guía¹⁰ para las entrevistas derivó de los apartados y el contenido general que se presenta en el Marco Teórico.

Durante el desarrollo de cada entrevista se utilizó grabadora y computadora portátil con procesador de textos para realizar anotaciones sobre las intervenciones de los Maestros.

Entrevistas como Pruebas Piloto

Las entrevistas como pruebas piloto se realizaron a cuatro de los Maestros de Educación Musical que habían sido descartados durante el proceso de definición

¹⁰ El Apéndice C presenta la guía utilizada para la realización de las entrevistas.

de la muestra. Estas pruebas tuvieron la finalidad de conocer si las preguntas de la guía para la entrevista resultaban ser inteligibles para el entrevistado. Así mismo, sirvieron para estimar el tiempo necesario que se le solicitaría a cada Maestro para la realización de la entrevista. Se estableció la duración aproximada de una hora para cada encuentro. De esta manera es como se llegó a la serie de preguntas que se anexa en el Apéndice C de este trabajo.

Tipos de Preguntas Utilizadas en la Guía para Entrevista

Se determinó la naturaleza o tipología de cada una de las preguntas utilizadas en la guía para entrevista basándose en dos formas de clasificación¹¹. La primera clasificación -que de acuerdo con la tipología de Grinell (1997)- considera cuatro clases de preguntas: *generales, para ejemplificar, de estructura y de contraste*.

La segunda forma de clasificación corresponde a la de Mertens (2005), la cual incluye seis tipos de preguntas: *de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes y de simulación*.

¹¹ La clasificación de cada pregunta se presenta en el Apéndice D.

2. MARCO TEÓRICO¹²

La comunicación es base para la Educación, es decir el diálogo que se da entre el maestro y el alumno. A través de este proceso es como se llega a una adecuada comprensión de las capacidades, limitaciones y necesidades reales y sustanciales de un individuo, entendiendo por individuo tanto al maestro como al alumno (sujetos de la educación). De esta manera el maestro logra hacer la selección del mundo y el diseño de los contenidos que se requieren para el proceso educativo. Selección y diseño que atraviesan lo sensorial, emocional y cognitivo tanto del maestro como del alumno quienes en comunión construyen el ámbito de calidad -o denominado también ambiente de aprendizaje- necesario para vivir la experiencia educativa. Y ¿cómo se vive todo lo anteriormente enunciado en el campo de la Educación Musical Preescolar?

2.1 Comunión Emocional

El crítico de arte Herbert Read en su libro *Educación por el arte* (2010) afirma que “la relación estética natural de maestro a alumno no debe considerarse excluyente de toda comunión emocional” (p. 282). En el ámbito de la Educación Musical, la relación que se da entre el Maestro y el alumno de preescolar involucra el componente afectivo. El *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora*

¹² El contenido del presente capítulo reúne perspectivas de diversos autores y referentes: Herbert Read, Ana Lucía Frega, Paulo Freire, Edgar Willems, R. Murray Schafer, Secretaría de Educación Pública, Howard Gardner, Aaron Copland, Xavier Chavarría Navarro y Elvira Borrell Closa.

Educación Básica Preescolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011b) se organiza en seis campos formativos. Uno de esos campos se denomina *Expresión y apreciación artísticas* que a su vez incluye cuatro aspectos. El aspecto *Expresión y apreciación musical* señala como una de sus dos competencias a desarrollar que el niño comunique las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. De esta manera es como se le da significación a la esfera de las emociones. El mismo documento (SEP, 2011b) señala también que:

Desde los primeros meses de vida, las niñas y los niños juegan con su cuerpo, centran la atención visual y auditiva en objetos coloridos o sonoros, reaccionan emocionalmente hacia la música y el canto, y se expresan mediante el llanto, la risa y la voz (p. 79).

También se expone (SEP, 2011b) que las actividades artísticas contribuyen al desarrollo integral de los preescolares, porque mediante ellas “expresan sus sentimientos y emociones, y aprenden a controlarlos a partir de una acción positiva” (p. 80). En consecuencia, tal como sostienen Jack P. Shonkoff, y A. Phillips Deborah (2004):

Los niños que aprenden a dominar sus emociones constructivamente enfrentan mejor sus decepciones, frustraciones y sentimientos dolorosos que son tan frecuentes cuando son pequeños, y puede suponerse que como resultado, no sólo son más felices, sino que también se relacionan mejor con otras personas, en el hogar, con sus cuidadoras, en el patio de juegos... (p. 82).

En 1980, el psicólogo e investigador estadounidense Howard Gardner ilustró en *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings* algunos de los modos en que los niños pequeños expresan sus emociones y sentimientos más

dominantes a través de sus dibujos. Así mismo, en su libro *Educación artística y desarrollo humano* (2004) dice con respecto a la posibilidades que las artes ofrecen:

... proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal. Ni los niños pequeños ni los artistas se sienten precisamente cómodos al expresar mediante símbolos discursivos sus sentimientos y conceptos más importantes... las artes pueden ofrecer el mejor marco –y, posiblemente, el único- para la expresión efectiva de lo que es importante en aquel momento. Recuerdo la frase de Isadora Duncan, célebre por la agudeza de su ingenio: Si pudiera decirlo, no lo tendría que bailar (p. 47).

En una frase que refuerza lo expresado por Isadora Duncan, el compositor estadounidense Aaron Copland (2001) refiriéndose a la respuesta de algunos músicos con respecto al significado de la música en lo que ha denominado *plano expresivo*, dice: “... no se pueden encontrar palabras apropiadas para expresar el significado de la música...” (p. 30).

Respecto de los afectos, la imaginación, la producción simbólica y el sentimiento, el psicólogo ruso Lev Vygotsky en su *Psicología del arte* (2006) afirma que “... la respuesta estética básica consiste en afecto causado por el arte, ... que halla su liberación en la actividad de la imaginación que una obra de arte provoca. ... El arte se basa en la unión del sentimiento y la imaginación” (p. 265). De igual forma el pedagogo Edgar Willems también declaró en su libro *Las bases psicológicas de la educación musical* (2011), que “... sin sensibilidad, sin emotividad, sin sentimiento, no hay verdadero arte” (p. 85). Para Willems (2011) “... el terreno de la afectividad es el más característico desde el punto de vista del arte...” (p. 85). Lo anterior conduce a la aseveración de que no sería posible concebir a un Maestro de

Educación Musical ajeno a lo emocional, ya que la parte afectiva inevitablemente es tocada a través de la actividad musical durante el ejercicio de su profesión.

Para referirse a esa comunión emocional que se da entre maestro y alumno, Read emplea el concepto de *envolvimiento* (*Umfassung*) utilizado por el filósofo austriaco Martin Buber. Dice Read (2010) que *envolvimiento* “significa vivenciar el toma y daca de una relación mutua, tanto desde el propio extremo como desde el de la otra persona, al mismo tiempo” (p. 282). Así es como plantea que el vínculo educativo entre maestro y alumno se da en una relación de confianza pero que no deja de llevarse a cabo de manera unilateral, pues el alumno no puede experimentar el acto educativo desde la perspectiva del maestro. Lo anterior se presenta a menudo al trabajar con niños de preescolar, quienes debido a su corta edad -situación que los aleja del mundo adulto- difícilmente llegan a percibir el proceso educativo desde el lugar del maestro. Aquí sería prudente reflexionar sobre: ¿Cómo le es posible experimentar al maestro el proceso educativo desde la perspectiva del niño? Y con respecto al concepto de Buber: ¿Cómo se da el *envolvimiento* en una clase de música?, ¿Se tiene esa relación de confianza con los pequeños?

De acuerdo con Read es en esa comunión emocional donde el maestro selecciona del mundo lo necesario para influir sobre su alumno. Ahora cabe preguntarse: ¿Cómo o de qué manera se hace esa selección del mundo para influir sobre los niños?, ¿De qué manera se llegan a diagnosticar, evaluar o conocer sus necesidades?, ¿Qué resultados arroja ese tipo de diagnósticos o evaluaciones? y ¿Cómo lo debería hacer un Maestro de Educación Musical?

Antes de abordar el tema de la selección del mundo, es prudente advertir también que no toda la actividad educativa artística debe estar construida partiendo solamente de la esfera de las emociones. A este respecto Gardner (2004) refiriéndose a la política educativa en los Estados Unidos con respecto a las clases de arte, describe cómo a los niños se les motiva a que hablen acerca de sus sentimientos, sensaciones e intenciones al crear una obra particular pero rara vez hay discusión acerca de cuestiones históricas o estéticas. Las clases de arte disminuyen a medida que el niño crece excepto para quienes tienen un interés especial o aptitudes para las mismas. Pero incluso en estos últimos casos la atención se centra en la producción artística, y es así como las cuestiones reflexivas, históricas o estéticas no llegan a tener un papel significativo en la educación preuniversitaria. Tomando en cuenta este tipo de referente, es como se hace necesario que la práctica educativa vaya más allá de la esfera emocional, -que como se dijo anteriormente no debe quedar excluida- y que además haya una conciencia de incluir así mismo la esfera cognitiva (conceptual) y psicomotriz (física) del niño. De acuerdo con la psicología vygotskyana, lograr una interdependencia de lo cognitivo y lo afectivo, transitado por la vivencia (Cabrera, 2007). Redundando en una significación concedida al arte como fuente de conocimiento sensorial, intuitivo, emocional e inteligente. Gardner (2004) también describe el desarrollo de la Educación Artística en Estados Unidos como oportunidades para que los niños exploren su entorno, inventen sus propias formas y expresen sus ideas, sensaciones y sentimientos que consideren importantes. Después se les introduce en técnicas

para hacer representaciones meticulosas de la realidad o incluso ellos mismos las descubren.

2. 2 Selección del Mundo

La pedagoga argentina Ana Lucía Frega en su libro *Didáctica de la Música* (2008), refiriéndose al aspecto de la selección del mundo en el campo de la Educación Musical se pregunta:

... ¿por qué no comenzar desde temprano con cancioneros infantiles bien seleccionados en materia de cultivo de la imaginación, de estimulación de la fantasía, de narrativas apasionantes, de interpretaciones con voces suaves, de riqueza tímbrica? ¿Por qué no presentar repertorio de diversas latitudes de nuestro país, de otros países y regiones, acompañados de la presentación e investigación acerca de trajes y costumbres, de paisajes y tradiciones, mitos y símbolos? ¿Por qué no abordar trabajos comparativos temáticos: el amor y su expresión en otras épocas y lugares, por ejemplo? (p. 64).

Además, Frega (2008) considera un gran reto para el Maestro de Educación Musical, dar a conocer *diferentes manifestaciones artísticas* a los niños, en un contexto donde lo popular parte de lo que es distribuido por los medios masivos de información. Ciertamente los referentes de manifestaciones artísticas para los niños parten de lo que transmiten los medios de comunicación como la radio o la televisión. Ellos cantan las canciones que se presentan en los diferentes programas radiofónicos o televisivos. Sus frases o expresiones corresponden a lo que reciben a través de los medios en sus hogares. Por eso cuando se les presenta lo desconocido

como la escucha de alguna composición musical clásica, no tan popularizada o nueva -comúnmente llamada música contemporánea-, en muchas ocasiones hay un rechazo a apreciar ese tipo de manifestación. A veces ese mismo rechazo viene también de parte de las propias educadoras frente al grupo, en ocasiones producto de una falta de interés por lo diferente y una formación docente eventualmente cerrada y no crítica que afecta a todo el Sistema Educativo. El propio Gardner (2004) -basándose en los resultados obtenidos por otros investigadores- sostiene que “en general la sociedad adulta, incluyendo los educadores de la escuela elemental en su país o en el extranjero, prefiere las obras realistas y figurativistas” (p. 48). Aquellas obras que en el campo de la música podrían compararse con la preferencia hacia producciones sonoras que ya se han popularizado a través de los medios de comunicación y que pueden incluso llegar a ser composiciones en estilo clásico o contemporáneo. Afirma Gardner (2004) que es mediante este tipo de preferencias por parte de los educadores como “los niños absorben los valores estéticos de su cultura...” (p. 48). Este tipo de prácticas que muestran desinterés por la aproximación a lo nuevo, diferente o desconocido y que no favorecen a la mejora educativa, son posibles de cambiar si el docente desde el inicio del ciclo escolar y a lo largo de éste, -tal como lo sugiere el *Programa de Educación 2011-* destine momentos para la práctica reflexiva. Pero no sólo esto sino que además “el docente está comprometido a trascender de la reflexión a la transformación de la práctica docente...” (SEP, 2011b, p. 141). Es un trabajo como el descrito por Copland (2001) cuando señala que “cuanto más nos alejamos de la norma ordinaria

más voluntad y esfuerzo consciente son necesarios para asimilar lo que es nuevo y poco común” (p. 68).

Frega (2008) utiliza el término *diferentes manifestaciones artísticas* para referirse a otras *formas de expresión, calidades de material*, niveles o categorías de desarrollo de las ideas fundamentales, requerimientos perceptivos y actitudes de atención que deben ser estimuladas por la propia escuela.

En relación con otras *formas de expresión*, el *Programa de Estudio 2011* contempla abordarlas dividiendo el campo formativo *Expresión y Apreciación Artísticas* en cuatro aspectos: *Expresión y Apreciación Musical, Expresión Corporal y Apreciación de la Danza, Expresión y Apreciación Visual y Expresión Dramática y Apreciación Teatral*.

Con respecto a otras *calidades de material* utilizadas en la clase de Educación Musical Preescolar tales como instrumentos musicales de percusión, reproductores de discos compactos, amplificadores de sonido, grabaciones, entre otros, mucho depende de la visión de quienes conforman el plantel educativo: directoras, educadoras, Maestro de Educación Musical y padres de familia, para la obtención de los mismos. En ocasiones cuando no se cuenta con los recursos económicos para la adquisición de algunos materiales -como instrumentos de percusión- siempre será posible construirlos entre todos sin menoscabar la calidad que se requiere.

Frega (2008) hace una crítica al tipo de docente que argumenta que *la escuela no debe dar la espalda a lo cotidiano, la escuela no debe estar lejos de la vida real* y que de esta manera justifica el empleo de lo popular y comercial presentado

en los medios. Es labor del docente dar a las nuevas generaciones la oportunidad de conocer diferentes manifestaciones que no se encuentren en su entorno inmediato.

Pero también con respecto a lo popular y comercial que se les presenta a los alumnos como material sonoro es prudente hacer cierta consideración, por ejemplo: ¿Qué características tiene la música popular o comercial que consumen los niños? Esta pregunta se hace necesaria debido a que es posible que se trate de producciones sonoras útiles y no por el hecho de venir del medio masivo se deben relegar. La escuela debe estar abierta al medio que está en constante cambio, estar en relación con los paradigmas estéticos de hoy, abierto a lo circundante y cotidiano (Cabrera, 2007). Existe un mundo cotidiano en los niños y las niñas que la escuela en ocasiones relega considerándolo muchas veces como inferior y amenazador. En contraste con esto para los educadores del arte latinoamericanos como Iglesias el propósito de ellos era enriquecer la escuela de vida y arte (Cabrera, 2001). Y ese tipo de experiencias legendarias se pueden hallar en las confesiones como la de una ex alumna de las hermanas Cossettini donde expresa que no habían clases especiales de arte, porque el arte estaba en el vivir cotidiano. Este tipo de aportaciones son posibles de trasladar a un contexto de Educación Musical Preescolar. Y aquí tampoco se puede omitir la idea de una escuela atravesada por la imagen que como Cabrera (1996) señala: Abarca todo lo imaginal que se refiere al vasto campo de las imágenes latentes, lo sensorial y que trata no únicamente de las imágenes visuales. Es lo verbal, sonoro, olfativo, gustativo, corporal/gestual, visual estrictamente hablando, audiovisual, en sus relaciones múltiples, en sus límites borrosos y todos ellos cristalizados, manifiestos en la totalidad, concebidas la

totalidad extensiva (todo nuestro mundo cotidiano) y la totalidad intensiva (la parcelada por la imaginación artística que es intensiva en la misma medida en que ahonda, particularizada y que concibe un mundo macro, micro o fractal; pero en las fronteras por ella contenida).

En ocasiones es común escuchar a algunos Maestros de Educación Musical Preescolar afirmar que la música de antes era y es la mejor, que la música infantil anteriormente utilizada es la única a considerar. Es necesario tomar en cuenta que en la actualidad también se están produciendo canciones de mucha calidad musical, que involucran el juego psicomotriz y la riqueza de un vocabulario adecuado y diverso para el niño de preescolar. Es probable que lo que falte sea una mejor difusión y distribución de este tipo de materiales. Y a consecuencia de esa falta de difusión y distribución sea notorio que el repertorio de algunos Maestros sea escaso.

Frega (2008) también advierte que la función clara e indiscutible del docente de música es hacerle conocer a sus alumnos diversas canciones populares tradicionales, folklóricas, del propio país, de otros entornos de la región, de otras zonas del mundo y además introducirlos en la música académica.

Además Frega (2008) señala que al proporcionar al alumno un repertorio de material sonoro variado no significa enjuiciar lo que ya les gusta, sino permitir una flexibilización del gusto, una valoración de lo diferente, una ampliación del ámbito perceptivo y apreciativo. Al incluir contenidos que favorecen el desarrollo del gusto musical el alumno será capaz de consumir con inteligencia producciones sonoras (música) de calidad. Además de que este consumo inteligente incidirá y atenderá

eficazmente a cada una de sus esferas: cognitiva, afectiva y psicomotriz (Gardner, 2004b).

Con respecto a la variedad que sugiere Frega que debe ser presentada a los alumnos vale la pena preguntarnos: ¿Qué tanto los Maestros de Educación Musical Preescolar lo hacen?, ¿Cómo conforman el repertorio de canciones infantiles?, ¿Cuáles son sus referentes o sus influencias? Ante esto les resultaría de mucha utilidad contar con un espacio para compartir o consultar materiales, tales como partituras, libros o grabaciones. Además de desarrollar espacios para la creación de materiales nuevos y pertinentes.

Cuando Frega sugiere al Maestro de Educación Musical una ampliación de los referentes presentados a sus alumnos, fomenta el descubrimiento de nuevas posibilidades, de una gran diversidad que existe en el mundo; redundando en un respeto por el otro, por lo diferente o lo no conocido aún.

Retomando ideas que parten del pensamiento de Read, el maestro aprende cuando identifica el tipo de necesidades que tiene su alumno. Llega a comprender lo que un individuo necesita para llegar a ser humano. También aprende el maestro cuáles son sus capacidades al educar. Se da de esta manera una educación por medio del hombre y para el hombre. Dicho de otra manera, el educador brasileño Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía* (2009) escribió: “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25). De esta manera es como puede estimarse que si no se toman las necesidades reales del niño ni del maestro, no se dará una educación que sea significativa. Y así ambos sujetos no se educarán a sí mismos ni educarán al otro. Si sólo se parte de contenidos que se

presuponen como necesarios para el individuo incurriendo en un desconocimiento total de la persona, difícilmente se puede decir que se llegue a dar una educación de calidad. J. D. Wilson en su obra *Appraising Teaching Quality* (1988) define calidad en la enseñanza como: Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden. Esta definición nos lleva a reflexionar más acerca de la necesidad de conocer a cada individuo que forma a su vez parte de una colectividad.

Se hace necesaria la pregunta: ¿Qué nos indica si el proceso educativo se da en un Ámbito de Calidad?

2. 3 Ámbito de Calidad

En 1990, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] definió -en un informe elaborado por la Comisión de Educación- a la calidad de la educación como aquella “que garantiza a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta” (Borrell y Chavarría, 2002, p. 66). En relación con elementos que pueden ser considerados como identificadores de la calidad educativa, Samuel Gento Palacios (2000) dice que éstos son: “el producto educativo, la satisfacción de los estudiantes y de sus familias, la satisfacción del personal que trabaja en el centro y el efecto impacto de la educación conseguida” (p. 60). También menciona que todo lo anterior “depende de los siguientes predictores: disponibilidad de medios personales y materiales, organización de la planificación, gestión de los

recursos, metodología educativa y liderazgo educativo.” De igual forma los profesores Elvira Borrell y Xavier Chavarría en su libro *Calidad en educación* (2002) afirman que “la calidad en educación se orienta a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes, consideradas tanto a nivel individual como colectivo, en relación con los procesos y resultados del aprendizaje” (p. 61). Esto clarifica el por qué –y de acuerdo con lo afirmado por Chavarría y Borrell (2002)- “la calidad educativa requeriría ... de algún tipo de construcción social, de acuerdos sobre parámetros y de un consenso en torno a ella” (p. 23). En consecuencia se puede aseverar que la calidad en educación es construida por los sujetos que forman parte del proceso educativo y que estará en relación con el contexto en que se encuentren.

A continuación se presentan los cinco aspectos o fundamentos que expresan la contribución más destacada de lo que Borrell y Chavarría (2002) llaman *filosofía de la calidad total*:

- Se centra en el cliente externo e interno, lo que supone una concepción expansiva o amplia de los clientes. En educación, comporta un cierto alejamiento de las visiones docentes, academicistas y, tal vez, corporativistas.
- Exige una implicación total de las personas que intervienen y un compromiso por ofrecer un servicio de calidad, una búsqueda de la excelencia o una anulación de los defectos.
- Pone toda la organización escolar al servicio de la calidad...
- Existe una disposición hacia la mejora permanente...
- Trata de medir y objetivar, con la intención de fundamentar la mejora en datos: no se puede mejorar lo que no se puede medir (p. 59 y 60).

Al considerar los aspectos descritos anteriormente, Borrell y Chavarría (2002) también advierten que debe mantenerse cierta cautela y precaución con respecto a este tipo de *filosofía*, preservando “la integridad y honestidad de los docentes, ya que podría verse afectada si existiese una relación comercial” (p. 60).

Considerando ahora los resultados del informe *Schools and Quality. An International Report*, -un estudio publicado en 1990- donde se examinó un número determinado de elementos a los que se les denominó *áreas clave de calidad*, se estima que éstas deben formar parte de cualquier estrategia de mejora de calidad educativa (Borrell y Chavarría, 2002).

Las *áreas clave de calidad*¹³ educativa según la OCDE son (Borrell y Chavarría, 2002):

1. El currículo: planificación, aplicación y evaluación.
2. El papel de los profesores.
3. La organización de la escuela.
4. La medida de los resultados. Apreciación y supervisión.
5. La dimensión de los recursos.

El Currículo: Planificación, Aplicación y Evaluación

Para Borrell y Chavarría (2002) el currículo “es algo más que el programa de áreas o materias; es, también, el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. El currículo no aborda únicamente qué se enseña, sino también cómo se enseña y por

¹³ En diferentes apartados se examinan características de estas *áreas clave de calidad* que a su vez se articulan con el pensamiento e ideas de los diversos autores y referentes citados al inicio del presente Marco Teórico.

qué” (p. 67). Esta idea coincide con lo planteado por Gardner (2004) cuando sugiere examinar los descubrimientos científicos sobre el desarrollo humano que ayudarían a establecer opciones a los educadores acerca de los métodos y prácticas necesarios en el ámbito de la Educación Artística. Así se podría conocer qué se puede enseñar, cómo se puede enseñar y sobre qué se deben basar los resultados de esta práctica educativa.

Borrell y Chavarría (2002) mencionan las características definidoras de un currículo de calidad:

- Amplio y equilibrado.
- Integral (diferentes tipos de contenidos).
- Diversificado.
- Planificado a diferentes niveles.
- Planificado de acuerdo con los propósitos de la enseñanza.
- Evaluable.

En relación con la característica *Amplio y equilibrado*, Borrell y Chavarría (2002) consideran que “previamente se deberían hacer explícitas las intenciones educativas y determinar, después, cómo llevarlas a la práctica en el aula” (p. 67).

Con respecto al carácter *Integral*, se estima que el currículo “contemple tanto las capacidades cognitivas como las destrezas instrumentales. Que atienda a los campos del conocimiento y al desarrollo de habilidades sociales y actitudes” (Borrell y Chavarría, 2002, p. 68). Lo anterior implicaría considerar lo sensorial, lo afectivo y lo mental del ser humano. Los tres terrenos que de acuerdo con Willems (2011) “coexisten y se interpenetran íntimamente a cada instante” (p. 85). Además

de acuerdo con *Beginning Teacher Evaluation Study*, los profesores eficientes se caracterizan por “insistir en los objetivos académicos e incluyen también los afectivos” (Borrell y Chavarría, 2002, p. 90).

Un currículo *Diversificado*, para Borrell y Chavarría (2002) es aquél que atiende “a toda la diversidad de capacidades de los alumnos, sin estratificación” (p. 68).

Cuando se menciona la característica *Planificado a diferentes niveles*, Borrell y Chavarría (2002) estiman que “las materias deben ser consideradas como un medio para conseguir un fin (los objetivos y finalidades), y no un fin en sí mismas” (p. 68). A este respecto en el campo de la Educación Artística es de destacar el trabajo desarrollado por algunos educadores quienes han considerado no sólo trabajar con sus alumnos el dominio técnico y conceptual de contenidos específicos respecto a cierta manifestación artística sino que además han llevado a cabo una Educación a través del arte, es decir, que los contenidos pueden tocar a su vez otros campos, lo que actualmente se ha denominado *transversalidad*. En el caso de la Educación Musical se trata de una Educación a través de la música. Adicionalmente Gardner (2004) dice que diversos esfuerzos desarrollados en el currículo sostienen que la Educación Artística ejerce efectos positivos sobre otras áreas del aprendizaje, que van desde otras formas de arte a la historia o la ciencia, o a las capacidades básicas de la lectura, la escritura o la aritmética.

En lo concerniente al currículo *Planificado en función de unos objetivos de enseñanza*, Borrell y Chavarría (2002) consideran que “los equipos docentes deben articular los propósitos de la educación y del centro educativo de forma que sean

significativos para los alumnos” (p. 68). Teniendo siempre presentes las necesidades de los mismos.

Y el carácter *Evaluable* del currículo “se refiere no sólo a la valoración del rendimiento de los alumnos, sino también al proceso de enseñanza puesto en práctica por los profesores y al funcionamiento general del propio centro docente (Borrell y Chavarría, 2002, p. 68).”

Gardner (2004) sugiere para el desarrollo efectivo de determinado currículo dos factores complementarios. Primero, contar con un cuadro de educadores que incorporen en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan. Esto se refiere a que los educadores deben estar familiarizados y sentir cierta sensación de propiedad en relación con las materias que forman el currículo. El segundo factor implica lo esencial de que existan medios viables para evaluar lo que se ha aprendido. Desde esta perspectiva y de acuerdo con los estudios que presenta, Gardner (2004) centra su propuesta alrededor del trío formado por: la elaboración de currículos viables, una formación excelente del educador y modos de evaluación idóneos. De igual modo insiste “en lo mucho que se puede aprender mediante la observación cuidadosa, la documentación y el análisis de las prácticas que ya se han llevado a cabo en otros lugares del mundo” (p. 89). Concluyendo con las ideas de Gardner (2004)-respecto a los elementos a observar dentro del proceso de elaboración de un currículo-, producción, percepción y reflexión son los tres componentes que considera fundamentales en toda Educación Artística.

El Papel de los Profesores

El informe *Schools and Quality...*, con respecto al papel de los profesores afirma (Borrell y Chavarría, 2002):

Una escolarización eficaz en todos los niveles depende de una fuerza docente muy cualificada y motivada. ... Es necesario volver a examinar el reclutamiento, las condiciones de trabajo y la formación de los enseñantes, así como su rango, sus incentivos y sus perspectivas profesionales (p. 69).

Además el informe sostiene que la tarea de los profesores es vital. Para Borrell y Chavarría (2002) los elementos destacados de un profesional cualificado son:

- Competencia inicial académica y didáctica.
- Mantenimiento de la competencia profesional.
- Retribución económica satisfactoria.
- Consideración social.
- Satisfacción por la tarea.
- Evaluación de la tarea docente.

De acuerdo con Borrell y Chavarría (2002) la *Competencia inicial académica y didáctica* se refleja en un profesional que posee “un importante bagaje de conocimientos académicos así como de conocimientos relacionados con la psicología y la pedagogía (formas de aprendizaje, dinámica de grupos, etc.)” (p. 69).

El elemento *Mantenimiento de la competencia profesional* se refiere a que “los continuos cambios y avances científicos exigen una actualización sistemática de los profesionales de la educación” (Borrell y Chavarría, 2002, p. 69 y 70).

Respecto a la *Retribución económica* se dice que “si queremos disponer de profesionales cualificados, su retribución ha de ser satisfactoria y competitiva en relación con la de otros profesionales” (Borrell y Chavarría, 2002, p. 70).

Con respecto al elemento *Consideración social* se destaca que “los profesores necesitan el apoyo público y el reconocimiento claro de sus derechos. Unos profesionales competentes deben verse estimulados y motivados con un reconocimiento (económico y social) que valore el trabajo bien hecho” (Borrell y Chavarría, 2002, p. 70).

En relación con la *Satisfacción por la tarea*, significa que los profesores “deben sentirse motivados por el trabajo ... También la organización del centro debe facilitar la reflexión y el trabajo sin cargas ni presiones excesivas” (Borrell y Chavarría, 2002, p. 70). Como anteriormente se citó en el apartado *Selección del mundo*, el *Programa de Educación 2011* considera que los docentes necesitan destinar momentos para la práctica reflexiva (SEP, 2011b).

En el aspecto de la *Evaluación de la tarea docente*, Borrell y Chavarría (2002) expresan:

El profesor debe ser considerado como un profesional cuya tarea ha de evaluarse periódicamente para promover el propio desarrollo profesional. ... En este proceso, merece especial mención la autoevaluación, que, acompañada de planes de formación y actualización docente, desempeña un papel decisivo en la promoción de la calidad de la educación (p. 70).

Continuando con el papel de los profesores en el ámbito de calidad educativa, Álvarez (1999) menciona:

Plantearse desde la administración una política de centros públicos de calidad supone crear las condiciones imprescindibles para que se produzca el cambio cultural que ésta exige a los centros educativos. Este cambio pasa por:

- Disponer de un profesorado motivado y con suficientes incentivos profesionales y recursos técnicos y materiales que faciliten su crecimiento profesional y le permitan asumir con mentalidad de éxito los grandes retos.
- Propiciar un cambio profundo en la cultura funcionarial y administrativa que suponga la inversión de la pirámide a favor de las necesidades de los alumnos y de sus familias y de la motivación del profesorado.

Finalmente, las conclusiones de un estudio (Beginning Teacher Evaluation Study [BTES]) llevado a cabo por el Instituto Nacional de Educación de los Estados Unidos (Chavarría y Borrell, 2002), presentan “una serie de características que permiten a los profesores obtener un mayor rendimiento de sus alumnos, una conducta más satisfactoria en el aula y un clima positivo que estimula su atención y colaboración” (p. 89). La lista se agrupa en torno a seis variables:

- La organización de los aprendizajes de los alumnos.
- El uso del tiempo de clase.
- La generalización del clima de trabajo.
- La gestión del aula.
- Los hábitos y las prácticas docentes.
- La retroalimentación.

A continuación se presenta una breve descripción de cada una de estas variables que de acuerdo con el estudio BTES caracterizan a un profesor eficiente (Borrell y Chavarría, 2002).

Respecto a la *organización de los aprendizajes* un profesor eficiente:

- Insiste en los objetivos académicos e incluye también los afectivos.
- Es organizado en el trabajo.
- Domina la materia que imparte.
- Estructura bien las experiencias de aprendizaje.
- Evita realizar actividades simplemente para llenar el tiempo.
- Da orientaciones claras para hacer los trabajos antes que el alumno empiece a hacerlos.
- Utiliza diversos recursos para la instrucción.

En lo concerniente al *uso del tiempo de clase*:

- Saca mayor rendimiento al tiempo dedicado a la instrucción.
- Avanza a buen ritmo en el trabajo de los contenidos programados.
- Dedicar la mayor parte del tiempo de la clase a la instrucción activa y al control y la evaluación del trabajo individual.
- Reduce al máximo el tiempo dedicado a la preparación, a asuntos de procedimiento o a la disciplina.
- Se asegura de que los alumnos emplean el tiempo necesario en practicar y aplicar las habilidades trabajadas.

- Mantiene a los alumnos atentos y concentrados en el trabajo.
- Implica a todos los alumnos en los debates y no sólo a quienes preguntan o son más espontáneos.

En cuanto a la *generalización del clima de trabajo*:

- Transmite a sus alumnos el gusto por el aprendizaje.
- Es exigente, agradable y metódico.
- Se dirige a sus alumnos por su nombre y es consecuente con lo que dice.
- Exige a los alumnos responsabilidad y cooperación en el trabajo académico.
- Hace participar a los alumnos en la toma de decisiones.
- Consigue un alto nivel de colaboración, dedicación al trabajo y convivencia en el aula por parte de los alumnos.

En la *gestión del aula*:

- No pasa de una manera brusca de la instrucción a la disciplina y viceversa.
- No ignora, menosprecia ni humilla a los alumnos.
- Es constante en sus orientaciones y exigencias.
- No es ilógico ni confuso en sus órdenes.

Dentro de la variable *los hábitos y las prácticas docentes*:

- Prevé las dificultades con que se encontrarán los alumnos al realizar las tareas.

- Ajusta el nivel de dificultad de los contenidos a los niveles reales de rendimiento de sus alumnos.
- Es exigente con los alumnos, estimulándoles a trabajar duro y a responsabilizarse de sus tareas.
- Controla y evalúa el progreso de la clase.
- Imparte una instrucción individualizada.
- Se adapta con rapidez a los imprevistos y aprovecha las oportunidades para enseñar.
- No exige que le atiendan sin motivo aparente.

Y en relación con *la retroalimentación*:

- Ofrece una retroalimentación académica adecuada.
- Elogia los éxitos de los alumnos.
- Generalmente hace preguntas abiertas para facilitar la comprensión.
- Espera el tiempo suficiente para que los alumnos respondan, para favorecer el razonamiento y la espontaneidad en las respuestas.

La Organización de la Escuela

De acuerdo con Gardner (2004), “en la mayoría de los casos, los valores y las prioridades de una cultura pueden discernirse fácilmente por el modo en que se organiza el aprendizaje en las aulas” (p. 11). En relación con esto, también el

informe *Schools and Quality...* menciona los seis factores destacados de una organización escolar eficaz (Borrell y Chavarría, 2002):

- Ciclos de escolarización y articulación entre niveles.
- Tamaño del centro y proporción profesor/alumno.
- Tiempo invertido en la tarea.
- Duración de la jornada y el curso escolar.
- Estructura y estilos de dirección y gestión.
- Uso de tecnologías de la información en el aula y en el centro (p. 71).

Respecto a los *Ciclos de escolarización y articulación entre niveles*, “se constata que es necesario establecer la continuidad entre años, módulos y ciclos. Deben establecerse nexos entre el currículo, los procesos y la planificación docente de los ciclos y la etapa” (Borrell y Chavarría, 2002, p. 71).

En lo concerniente a el *Tamaño del centro y proporción profesor/alumno*:

Es importante cultivar la imagen de comunidad, combinando las actividades curriculares con las extracurriculares, a través de los mecanismos de organización interna del centro. En cuanto a la proporción profesor/alumno, un número excesivo de alumnos por clase dificulta una enseñanza eficaz. ... El número de horas semanales de un profesor con el grupo de alumnos es otro de los factores que conviene tener en cuenta para facilitar los procesos de aprendizaje. (Borrell y Chavarría, 2002, p. 71)

Dentro del factor *Tiempo invertido en la tarea*, se considera que “el estudio en casa debe ser complementario con el trabajo en el centro, y han de tomarse las medidas necesarias para que también puedan realizarlo las familias más desfavorecidas” (Borrell y Chavarría, 2002, p. 72).

Con relación a la *Duración de la jornada y el curso escolar*, Borrell y Chavarría (2002) consideran que “hay que plantearse de forma creativa distintas formas de organizar la jornada y el curso escolar: períodos más breves, interrupciones más cortas... Los períodos más breves permiten una mayor concentración en el trabajo y un menor grado de tensión” (p. 72).

En cuanto a la *Estructura y estilos de dirección y gestión*, “... las conclusiones del informe apuntan a una tendencia cada vez mayor hacia la toma de decisiones colegiada y la participación de los diversos sectores de la comunidad educativa” (Borrell y Chavarría, 2002, p. 72).

Y en relación con el *Uso de tecnologías de la información en el aula y en el centro*, una mayor calidad educativa “depende fundamentalmente de las actitudes, las capacidades y el uso que los profesores hagan de ellas, así como de la calidad de los programas” (Borrell y Chavarría, 2002, p. 72).

La Medida de los Resultados. Apreciación y Supervisión

En *Assesing Achievement in the Arts*, Malcom Ross (1993) menciona que es necesario hacer una revisión a las prácticas evaluativas y encontrar una evaluación que “genuinamente refleje las dimensiones expresiva y creativa del arte” (p. 9). Siendo de suma importancia la dimensión de la evaluación referida por Ross, Gardner (2004) estima que la supervivencia de los programas en artes depende de la habilidad para aportar pruebas de que los estudiantes realmente aprenden algo y

en la evaluación debe tener también un papel importante la propia participación del estudiante en la actividad artística.

¿Cómo se evalúa entonces la práctica educativa en una disciplina artística? De acuerdo con Gardner (2004) “para evaluar una inteligencia, es de vital importancia que el estudiante cuente con la oportunidad de trabajar intensivamente con los materiales y familiarizarse con sus posibilidades y limitaciones” (p. 82). Lo anterior sugiere que para realizar una evaluación adecuada al niño de preescolar en un campo como el de la Educación Musical, es necesario que el alumno tenga la oportunidad de practicar las actividades musicales de manera constante. Siendo así y según el contexto de cada Maestro de Educación Musical, ¿Cuánto es el tiempo que se le dedica a la práctica de actividades musicales con preescolares? y ¿Cómo se evalúa esta práctica? Las respuestas a este tipo de preguntas es posible que lleven a conocer mejor las necesidades de desarrollo, así como los aciertos del sistema, organización, institución o centro escolar en que se desarrolla dicho proceso educativo.

Borrell y Chavarría (2002) consideran que:

La calidad en educación resulta de una valoración integrada, y su apreciación dependen en gran medida de la persona que emite el juicio valorativo, de sus objetivos, sus intereses y criterios:

1. Valoración técnica externa. Es la que realizan profesionales externos al centro educativo...
2. Valoración técnica interna. Es la realizada por profesionales internos de los centros...
3. Valoración social externa. Es la que realiza la comunidad, el público en general...

4. Valoración social interna. Es la que realizan los usuarios o clientes directos de los servicios escolares... (pp. 62 y 63).

Otra acción a tomar en cuenta dentro de la evaluación de la práctica educativa tanto para los docentes como para los alumnos es la de documentar las experiencias adquiridas como parte de esa tarea pendiente a la que alude Cabrera en su texto *Arte Educación en nuestra América: Necesidad de Clío* (2009): compartir experiencias que requieren ser datadas, que reclaman del pasado como una modalidad del presente y en la medida que se haga real, ir develando nuestra historia, poder ir comprendiendo y comprometiéndonos con este juego de los tiempos.

La Dimensión de los Recursos

En cuanto a la dimensión de los recursos, el informe *Schools and Quality...* presenta lo que denomina las *Políticas de uso de los recursos para una educación de calidad* (Borrell y Chavarría, 2002), entre las que destacan:

- Conciencia del gasto. Deben poseerla todos los implicados, a la vez que apostar por la supervisión.
- Gasto público justificado.
- Incremento del gasto para reformas justificadas. ... debe venir motivado por objetivos y estrategias claramente diseñados.
- Gestión eficaz de los recursos. Todos los cargos deben tener una formación adecuada sobre la gestión eficaz y el control de los recursos.
- Gasto similar por alumno.

- Recursos adicionales para alumnos especiales o de contextos sociales desfavorecidos.
- Gasto para recursos para el aprendizaje. Especialmente, para libros de texto y materiales didácticos.
- Eficacia del personal docente y administrativo.
- Aportaciones de las familias o de otras fuentes. A través de estímulos y siempre que sea claramente apropiado.
- Espacio y ambiente escolar propicio para el aprendizaje (p. 74).

Después de explorar las características comprendidas en cada una de las *áreas clave de calidad* consideradas por la OCDE, se presentan a continuación aspectos relacionados con el ambiente de aprendizaje, entendido éste como “el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011b, p. 141).

Ambiente de Aprendizaje

Considerando el ambiente de aprendizaje como una atmósfera, en su libro *Educación artística y desarrollo humano*, Gardner (2004) expresa que “los investigadores ya se han puesto de acuerdo sobre la medida en que las atmósferas diferentes de dos aulas ... ejercen influencias significativamente diferentes en los modos en que los estudiantes enfocan los problemas y dan forma a los productos” (p. 22). Así mismo, Read (2010) afirma que los buenos resultados dependen de la creación de una atmósfera comprensiva en la escuela o clase.

Retomando la idea del componente emocional que se da en el proceso educativo, el *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora* (SEP, 2011b) indica que un entorno afectivo que se base en el respeto y la confianza, propiciará que los niños:

Se animen a participar y colaborar en tareas comunes: hablar frente a los demás; sentirse capaces y enfrentar los retos de aprendizaje con mayor seguridad; saber que son seres competentes que pueden aprender; tener certeza de que serán escuchados sin burla al externar sus puntos de vista y opiniones (p. 142).

Además:

Un clima afectivo y social sano para el niño contribuye eficazmente en el desarrollo de su identidad como persona; proceso en el que están implícitos el autoconcepto (idea que se tiene acerca de sí mismo, en relación con sus características físicas, cualidades y limitaciones, así como del reconocimiento de su imagen y cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de las propias características y capacidades) (pp. 143 y 144).

En consecuencia, es tarea del Maestro manifestar la afectividad de manera honesta a sus alumnos. Tal como el *Programa de Estudio 2011* (SEP, 2011b) refiere: “Un clima afectivo implica la expresión de sentimientos y actitudes positivas hacia los niños: calidez, apoyo, empatía, entre otros. Cuando las actitudes de afecto que muestra el docente ante los niños son genuinas; éstos... responden con sentimientos recíprocos” (p. 142). Pensamiento que comparte Sylvia Schmelkes (2004) cuando dice: “no puede forzarse a nadie a brindar afecto. Pero si uno no lo da, tampoco lo recibe. En cambio, cuando se recibe afecto, no se puede evitar proporcionarlo. Hay que querer a los niños. Ellos sabrán reciprocitar” (p. 39). No debe soslayarse lo anterior porque nuevamente con base en el *Programa de Estudio*

2011 (SEP, 2011b) se sabe que “los niños que reciben afecto son capaces de desarrollarse aún en situaciones críticas” (p. 142).

No es tarea fácil la creación de una atmósfera afectiva como la que se plantea si no se cuenta con el apoyo necesario de parte de todos los sujetos involucrados en el proceso educativo. En esta labor se contempla la colaboración de profesionales de la Educación que comprende al Directivo del centro escolar, Maestros de Educación Especial, Trabajadores Sociales, Psicólogos, Maestros de diferentes asignaturas e incluso la Comunidad de Padres o Tutores que se den a la tarea de lograr en comunión con los Educadores responsables de cada grupo el ambiente de aprendizaje adecuado.

En el ámbito de la Educación Musical, una atmósfera adecuada proporcionará además las condiciones necesarias para *escuchar*, actividad que el compositor y educador musical Raymond Murray Schafer (2006) advierte como “importante en todas las experiencias educativas, en cualquier circunstancia en que se intercambien mensajes verbales o auditivos” (p. 11). Este *escuchar* puede ser de provecho tanto como actividad formativa musical como para llegar a entablar el diálogo necesario entre Maestro-Alumno que se viene afirmando como elemento esencial para tener conciencia de las necesidades reales del individuo.

Schafer (2006) ha escrito sobre lo que ha denominado *soundscape* (paisaje sonoro). Se refiere al entorno acústico, el campo sonoro total, “cualquiera que sea el lugar donde nos encontremos. Es una palabra derivada de *landscape* (paisaje); sin embargo a diferencia de aquélla, no está estrictamente limitada a los lugares exteriores” (p. 12).

Schafer (2006) advierte que el paisaje sonoro en el mundo cambia, los sonidos se multiplican con mayor rapidez que las personas. Se “ha producido un entorno más ruidoso y es cada vez más evidente que la civilización moderna está ensordeciéndose con el ruido” (p. 13). Lo anterior lo ha llevado a reflexionar: “aparte de los daños fisiológicos ocasionados por la contaminación sonora, ¿Cómo llega a ser afectada psicológicamente nuestra escucha?”(p. 13).

Desde la perspectiva de Willems (2011), nuevamente en relación con el tema de la afectividad, -esa esfera emocional que el sonido es capaz de despertar en la persona y que además adquiere cierto sentido dependiendo de la atmósfera en donde se presente- se afirma que las características de la afectividad auditiva se encuentran en las reacciones a los intervalos melódicos, a la melodía, a los intervalos armónicos, a los acordes, a la armonía y además en el sonido aislado y el movimiento sonoro.

Recurriendo a Copland (2001), en su libro *Cómo escuchar la música*, describe aquéllos que considera los cuatro elementos de la música: ritmo, melodía, armonía y timbre. En el apartado donde desarrolla el elemento del timbre, el compositor estadounidense le confiere características emocionales a algunas sonoridades producidas por ciertos instrumentos. Por ejemplo, en relación con la viola dice que posee “una sonoridad seriamente expresiva que se diría llena de emoción” (p. 93). Con respecto al chelo expresa -refiriéndose al registro medio- que posee “una calidad sonora seria, suave, abaritonada y que casi siempre expresa algo de emoción” (p. 94). Así mismo en la sección donde se presentan características de la melodía -como elemento de la música-, comparte y analiza melodías dotándolas de

sentido en el ámbito emocional. En este sentido, refiriéndose a Palestrina dice que las obras corales de este compositor ofrecen “pureza de línea y de sentimiento” (p. 65). Y analizando el sujeto de la fuga en mi bemol menor de Bach (Clave bien temperado, libro I) nos comparte que la melodía “crea un sentimiento de tranquila, pero honda resignación” (p. 66).

Considerando las ideas de Willems y Copland previamente expuestas, es así como resulta pertinente que Schafer (2006) invite a ir más allá de la mera percepción auditiva, ya que como él mismo declara: “el hecho de poseer oídos no garantiza su efectividad” (p. 11). Una simple percepción auditiva equivaldría a lo que Copland (2001) denomina el plano sensual, el modo más sencillo de escuchar, por ejemplo “escuchar por el puro placer que produce el sonido musical mismo” (p. 27). Es el plano en que se oye la música “sin pensar en ella ni examinarla en modo alguno” (p. 27). Así mismo Gardner (2004) ha expresado también en *Educación artística y desarrollo humano* que “aprender de qué modo percibir en cualquier ámbito comporta tiempo y entrenamiento...” (p. 33). Este autor describe cómo los investigadores orientados al desarrollo han examinado aspectos de la competencia de los niños en las artes visuales. La mayoría de estos estudios han explorado el desarrollo de los niños de las capacidades de percibir y de apreciar diversos aspectos de las pinturas y de otras formas artísticas visuales. “Estos estudios documentan que las facultades sensoriales y perceptivas de los niños se desarrollan mucho más rápidamente durante la temprana infancia” (p. 33). De acuerdo con Copland (2001) “el gusto, al igual que la sensibilidad, es hasta cierto punto una cualidad congénita, pero ambos se pueden desarrollar de modo considerable con

una práctica inteligente” (p. 249). Así mismo Borrell y Chavarría (2002), afirman que el tiempo y cuidado que se requieren son importantes ya que “los verdaderos resultados de la educación se producen a largo plazo” (p.23).

La Dra. Lidia Camacho destaca en el prólogo del libro *Hacia una educación sonora* el hecho de que Schafer (2006) –autor del libro- enseñe a crear oídos pensantes; que lleve a sus lectores “de la mera percepción del sonido hasta la auténtica conciencia sonora” (p. 9). Una conciencia sonora que producirá oyentes más conscientes y enterados tal como sugiere Copland (2001) en su libro *Cómo escuchar la música*: que puedan hacer más honda su comprensión de la música, “no alguien que se limita a escuchar, sino alguien que escucha algo” (p. 35) y también: “escuchar atentamente, escuchar conscientemente, escuchar con toda nuestra inteligencia” que “es lo menos que podemos hacer en apoyo de un arte que es una de las glorias de la humanidad” (p. 249).

Para Schafer (2006) “la educación de los sentidos, entre ellos la audición, es de fundamental importancia” (p. 11), debido que a través de ella es posible esa *selección del mundo*, ese diseño del paisaje sonoro, que se hace desde adentro y se logra con acciones como la estimulación de grupos “de personas que aprendan a escuchar los sonidos que les rodean con una mayor atención crítica” (p. 14). Y así como en el campo de las artes visuales “el desarrollo perceptivo ... puede seguir desplegándose durante toda la vida” (Schapiro, 1953), en el ámbito de la Educación Auditiva se pueden tener semejantes expectativas. Para lograr la consecución de lo anterior es necesario como se ha venido manifestando, la construcción de ambientes de aprendizaje adecuados.

Lo analizado anteriormente debe redundar en la creación de esa “atmósfera de espontaneidad, de trabajo infantil feliz” (Read, 2010, p. 286) que de acuerdo con Read (2010), “es el secreto principal y quizás único de un buen maestro” (p. 286). Esa atmósfera además debe posibilitar -como lo sugiere Freire (2009)- no la transferencia de conocimiento, sino la creación de “las posibilidades de su producción o de su construcción” (p. 24).

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOLECTADOS

El análisis de los datos recolectados comenzó con la transcripción de las entrevistas grabadas. Mediante un procesador de textos¹⁴, se crearon archivos para cada pregunta. De esta manera se transcribieron en cada archivo todas las respuestas de los Maestros que correspondían a la misma pregunta, incluyendo las anotaciones realizadas por el investigador durante cada entrevista. Estas anotaciones incluían: “anotaciones interpretativas, temáticas, personales y de la reactividad de los participantes” (Baptista, Fernández y Hernández, 2006, pp. 542-544).

3.1 Análisis de Primer Nivel o Plano Inicial

En este plano inicial se resumieron las respuestas de los Maestros de Educación Musical, eliminando la información estimada como irrelevante. Esta nueva lectura generó un mayor entendimiento del material inicialmente recolectado.

Dentro de este nivel de análisis se compararon las respuestas de los Maestros con la intención de encontrar posibles vinculaciones. De esta manera fue posible analizar el contenido de las respuestas en términos de similitudes y diferencias. Mediante este proceso también fue posible dar cuenta de respuestas que podían ser ubicadas dentro de otras temáticas abordadas en las preguntas. El

¹⁴ Microsoft Word: mac 2011.

procedimiento utilizado en esta etapa también es conocido como *comparación constante* (Baptista et al., 2006).

3. 2 Análisis de Segundo Nivel o Central

En este plano se describió e interpretó el significado de las respuestas. Nuevamente se procedió a la *comparación constante*, identificando diferencias y similitudes entre ellas considerando vínculos posibles.

Finalmente se integraron las respuestas en los diferentes aspectos contenidos en la estructura de la guía para entrevista.

3. 3 Presencia

Este procedimiento –con cierto sentido cuantitativo- consistió en examinar la frecuencia de aparición de respuestas similares a las preguntas planteadas a los Maestros de Educación Musical durante las entrevistas. Conteo de frases, palabras e ideas expresadas permitieron resumir la información que se presenta en los resultados de la investigación.

3. 4 Dependencia (Confiabilidad Cualitativa)

Los casos en los que se aporta evidencia a favor de la confiabilidad cualitativa son los siguientes:

- a. En el capítulo *1. 5 Delimitación y Límites* se explican los criterios de selección de los Maestros de Educación Musical, así mismo en el capítulo *1. 6 Método* se explica la herramienta utilizada para la recolección de datos, específicamente, la entrevista.
- b. En el capítulo *Análisis de los Datos Recolectados* se presenta el procedimiento que se siguió para el procesamiento y análisis de la información recabada.
- c. Mediante la descripción del contexto en que se dio la recolección de los datos, mismo que se describe a continuación:

Las entrevistas comenzaron el día 10 de Noviembre de 2012, terminando el 10 de Diciembre del mismo año¹⁵, éstas tuvieron lugar en diferentes espacios, mismos que fueron sugeridos por los propios Maestros de Educación Musical. Así mismo se acordó al inicio de cada entrevista que las respuestas proporcionadas quedarían grabadas para uso exclusivo del investigador y que se mantendría el anonimato de los participantes que así lo requirieran. Igualmente se consensuó que de ser necesario citar literalmente algunas de sus aportaciones, se les haría de su conocimiento para contar con su aprobación en el caso de reproducirlas dentro del cuerpo de la tesis.

¹⁵ El Apéndice E presenta la fecha exacta en que se entrevistó a cada uno de los Maestros de Educación Musical.

3. 5 Credibilidad (Validez Interna Cualitativa)

Después de realizar la transcripción y el procesamiento de la información recabada a través de las entrevistas, se contactó nuevamente vía telefónica a cada uno de los Maestros con la intención de revisar y precisar el sentido y significado de algunas de sus respuestas comunicadas durante la etapa de entrevistas. Esta acción sirvió como medida para el incremento de la validez interna cualitativa.

3. 6 Transferencia (Validez Externa Cualitativa o Aplicabilidad de Resultados)

En relación con la transferencia, se considera que el presente estudio es posible transferirlo a otros niveles educativos. Niveles educativos como primaria y secundaria también cuentan con Maestros que imparten Educación Musical dentro de las asignaturas¹⁶ contenidas en los Programas de Estudio oficiales. Lo anterior abre la posibilidad de realizar estudios exploratorios similares y enfocados a contextos diferentes.

¹⁶ En Primaria la asignatura que implica la Educación Musical se denomina *Educación Artística* mientras que en Secundaria *Artes Música* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011a).

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se exponen en relación con los apartados que conformaron la estructura de la guía para entrevista. Se cita debajo de cada respuesta y alineado a la izquierda y de acuerdo con la codificación descrita en *Delimitación y Límites*, a quién de los Maestros entrevistados corresponde la respuesta presentada. Así mismo se da a conocer si la respuesta corresponde a la generalidad de los Maestros.

4. 1 Personas Involucradas en la Práctica Docente del Maestro de Educación

Musical

El propio Maestro de Educación Musical, el alumno, la educadora, los padres de los preescolares y el directivo del plantel.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

El sujeto más importante es el niño.

H2

El Asesor Técnico Pedagógico¹⁷.

M2

¹⁷ Docente que brinda servicio de Capacitación, Seguimiento y Evaluación al Maestro de Educación Musical.

4.2 Necesidades Educativas de los Alumnos en Relación con la Clase de Educación Musical

Es posible conocer las necesidades de los niños como sujetos de la Educación Musical por medio de un diagnóstico inicial y mediante la observación.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Una fuente de información acerca de las necesidades del niño puede ser preguntando a sus padres.

M3

Necesidades educativas que se detectan como el distinguir conceptos relacionados con la altura, la duración, la intensidad y el timbre (cualidades del sonido).

H4

Es difícil llegar a conocer a todos los niños así como sus necesidades específicas debido al poco tiempo con el que se cuenta durante la jornada.

H2

La necesidad número uno es lograr la expresión del niño.

H2

Cuando tienen problemas familiares te das cuenta al momento de gritarles. Yo me he dado cuenta con unos niños que tienen problemas con sus papás. El papá como que golpea mucho a la mamá y el niño con la maestra toma el papel de autoridad. El niño es la autoridad y llego yo y nada más con levantar una mano, sin levantársela a él, nada más con decir ¡hola! el niño ya está asustado. Piensa que ya voy a ir contra él porque también a él le pegan.

H5

“Lamentablemente a veces tenemos 35 niños y eso dificulta personalizar esa relación (Maestro-alumno) sin embargo sí se puede.”

H6

4.3 Componente Afectivo

“Los niños se emocionan cuando te ven.”

H1

Sí se trabaja. Transversalmente siempre es tocado. Por ejemplo en ejercicios de apreciación musical al poner una obra y enseñarles a escuchar -que es diferente que estar oyendo-, es posible observar cómo es la reacción de cada uno de esos niños. Hay niños que pueden escuchar música muy alegre que para el 90% de la población es totalmente alegre ... y un niño en el rincón no quiere hacer nada, eso refleja una conducta antisocial y que algo hay tras eso. Está involucrado lo afectivo.

H3

El niño es tocado emocionalmente por la clase de Educación Musical.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Se dan lazos afectivos en la relación maestro-alumno.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

4.4 Selección de los Contenidos a Abordar en Clase

Se tiene conocimiento del currículo o programa requerido para las clases de Educación Musical. Los contenidos parten de dos fuentes: el *Programa de Estudio*

2011 y la *Guía de Actividades Musicales* (Secretaría de Educación en Nuevo León, 2007), ambos para nivel preescolar.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

El *Programa de Estudio 2011* –para tres grados de nivel preescolar- sigue el enfoque por Competencias y se divide en seis Campos Formativos. El Campo Formativo relacionado con la clase de Educación Musical se denomina *Expresión y Apreciación Artísticas* dividido en cuatro aspectos. El Aspecto *Expresión y Apreciación Musical* encierra dos competencias. Cada competencia describe los aprendizajes esperados a trabajar durante el ciclo escolar.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Las clases también trabajan transversalmente otros de los Campos Formativos contenidos en el Programa.

H3

La *Guía de Actividades Musicales* incluye contenidos didácticos para realizar actividades musicales con niños de nivel Preescolar.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

4. 5 Diseño y Registro de las Actividades a Desarrollar con sus Alumnos

El Plan de Trabajo para el ciclo escolar se documenta en una carpeta denominada Organizador Didáctico¹⁸, proporcionado por la Coordinación de Educación Musical. Este Plan incluye los contenidos a abordar de acuerdo con el

¹⁸ En el Apéndice F se presentan imágenes de los diferentes formatos utilizados por los Maestros de Educación Musical para el registro de sus clases. Los ejemplos fueron proporcionados por la Coordinación de Educación Musical.

currículo de preescolar. El Maestro es quien diseña cada una de las actividades para su clase. Durante el diseño se incluyen elementos tales como criterios de evaluación y recursos didácticos.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

4. 6 Repertorio de Producciones Sonoras Utilizado en la Clase de Educación Musical

Se utiliza música conocida como Clásica, Popular y Folklórica.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Aplicamos cantos donde existe una gradación de la voz.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Se utilizan cantos que aluden a las festividades o eventos del mes en que se trabaje.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Parten de las necesidades educativas y de acuerdo con éstas, buscan la música adecuada.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

“En géneros de música se manejan todos. El más importante que yo manejo es el folklor: la redova, el chotis, la polka y el huapango.”

H4

“Sí hay un repertorio de una gradación, de cómo partir la educación de la voz. Comienzan con terceras menores y le vas agregando la escala pentáfona, la diatónica. Todo eso sí lo tengo y me baso en ello.”

M1

“He puesto desde rock, música clásica, jazz, blues, rancheras, etc. Lo que se necesite, se busca y si lo encuentras en el jazz o en la clásica lo puedes usar y te va a dar resultado.”

H3

“Realmente me basaba en las necesidades de los niños. Por ejemplo si los niños veían un tema y luego yo notaba que a ellos les gustaba, hacía una canción expresamente para contarles la historia de la que íbamos a hablar.”

H6

4. 7 Actitud del Propio Maestro de Educación Musical, la Educadora y los Alumnos hacia la Escucha de Nuevas Producciones Sonoras o que son Poco Conocidas

Apertura a todo tipo de producciones sonoras aunque en ocasiones se manifiesta cierto desacuerdo hacia música conocida como *contemporánea*.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

No se ha atrevido a utilizar música contemporánea.

H2

“No he puesto dentro de los niños música contemporánea, no lo he hecho porque muy apenas yo la digiero y luego imagínate ellos. No pienso hacer experimentos con ellos.”

H2

“La música contemporánea es muy diversa en emociones y no tiene una estabilidad, así que se estanque en un sentido de lo emocional.”

H2

En una asamblea de la revolución no vas a poner un reggaetón. Para mí no se pondría nunca, ni siquiera para jugar. Debería estar eso un poco más cuidado porque no tienen edad para discernir lo que hacen. Pero volvemos ... es el nivel cultural a veces que se maneja en el ambiente. Lo que hay que hacer es precisamente abrirles el panorama y enseñarles que hay cosas divertidas que no necesariamente tienen que ser colombianas y que hay cosas serias que no necesariamente tienen que ser óperas o música aburrida como dicen.

H3

Hay algo que se llama en psicología el inconsciente. Desde el periodo lactante, el periodo de todo, desde los ocho meses, desde el vientre materno, está comprobado que tu cerebro capta y se hacen traumas, todo desde los meses de edad. Un niño que recibió desprecio los primeros meses de su vida tiende a tener ciertas conductas en la adultez pero nadie se da cuenta, si le investigan psicológicamente es por eso. Entonces si un niño de tres a cinco o a seis años -que es la edad que tienen en kínder- le pones música no apta, -por el lenguaje que maneja o por el tipo de movimientos que a lo mejor pueden ser a la visión gráficamente sugestivos, no propios de un niño, dando insinuaciones sexuales o cosas así- eso el niño lo está captando y lo está agarrando. No porque tenga cuatro años no va a saber, se le está metiendo en el cerebro y tarde que temprano se contamina con algo cuando él no tiene la capacidad de discernir y no es maduro mentalmente. No es consciente a esa edad, no es que esté mal pero no es el momento. Es como darle un cigarro a un niño de trece años, no tiene la edad para andar en esas cosas.

H3

En la actitud que muestran las educadoras hacia las producciones desconocidas o nuevas sí llega a existir cierto desconocimiento o rechazo.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

“Me he topado con educadoras que me dicen: *no ponga eso porque eso es muy aburrido.*”

H2

Sí, las educadoras al momento de que empiezo a decirles una canción en náhuatl me dicen: *no maestro, ¿cómo es eso? Vienes aquí a enseñarles una canción en náhuatl y apenas saben decir yes y me están haciendo que yo les haga cantar en inglés. Porque es el programa nuevo, con inglés y ahorita tú me estás metiendo náhuatl. ¿Qué es eso? No Maestro.*

H5

Los niños están abiertos a todo tipo de producción sonora pero que esto depende de la manera en cómo se les presenta.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Puede ser una música muy lenta pero la puedes trabajar de diferentes maneras, en diferentes sesiones. Uno como maestro de música quiere que sea asimilada en 20 minutos pero no es así. Si les pones a los niños esa música lenta cada vez que vas a la clase, la aceptan cada vez más. Es decir, no hay como escucharla un poquito más cada vez. Puede ser un mes, cuatro sesiones esa misma música. Ya en la tercera sesión los niños te van a decir: *Ah es esa música, ya la habíamos escuchado.* Es así como la van a conocer. No debes estar presentando música nueva cada clase. Puedes usar la misma música con diferentes actividades. En una sesión haces un cuento con esa música para que la vayan aceptando, después buscas estrategias diferentes para que los niños te acepten esa música.

M3

4. 8 Distinción

Actitud positiva hacia el trabajo que se realiza.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Capacidad para captar la atención del niño.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Uso de recursos multimedia para la creación de archivos de audio.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Aplicación de otro tipo de manifestaciones artísticas como el teatro, la danza y las artes visuales.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Disposición para comprar y compartir sus propios recursos didácticos.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Repertorio amplio y diverso de producciones sonoras.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

La magia. Siempre trato de buscar y de ganarme el cariño y la confianza del niño a través de la magia. La magia es considerada un arte. No cualquiera lo puede hacer. Se necesita mucha digitación, la vista, de hecho todos tus sentidos deben estar al máximo. Qué mejor que un músico que lo puede hacer. De hecho la mayoría de los magos más importantes son músicos. Va ligado al teatro, a la danza, a la música. Éso sería lo que más me distingue.

H4

El maestro de música en el nivel preescolar necesita tener mucho de animador infantil. Cada clase es un evento, una fiesta en la cual los niños tienen que entrar muy motivados, salir con más motivación todavía, reflejar eso... ya me dicen

maestro musical, maestro mágico musical o maestro de la magia, incluso he llegado a que digan: *lo más padre del Jardín fue la música.*

H4

4. 9 Ambiente de Aprendizaje

Existe la colaboración con educadoras, maestras de educación especial, psicólogas y directivo del plantel.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

La participación de las educadoras dentro de las clases de Educación Musical en ocasiones es mínima, debido a diversas actividades que el directivo les solicita cubrir durante la jornada.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

La relación de padres o tutores de los alumnos con los Maestros de Educación Musical regularmente es distante, a causa de la poca frecuencia con que se acude al plantel.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Los Maestros de Educación Musical son quienes procuran el ambiente de aprendizaje adecuado con las compañeras de trabajo.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Comunicación, respeto, valor, entre otras características, son necesarias para lograr una atmósfera de trabajo idónea.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

4. 10 Recursos

El salón de música es un espacio importante al impartir las clases.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Comúnmente no se cuenta con un aula específica para la clase de Educación Musical.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

El espacio que se asigna para impartir la clase también es utilizado para desarrollar otro tipo de actividades o funciones como de biblioteca, sala de juntas para las maestras o padres de familia, bodega, entre otras.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Los Maestros de Educación Musical son quienes compran y comparten los instrumentos musicales que requieren sus alumnos debido a la falta de apoyo por parte de los planteles.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

En los Jardines de Niños donde se cuenta con instrumentos musicales, predominan los de percusión: panderos, claves, cascabeles, maracas, entre otros.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Se cuenta con equipos o reproductores de sonido a los que se tiene acceso.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Algunos de los Maestros de Educación Musical poseen sus propios instrumentos para apoyar sus clases. Entre estos instrumentos se encuentran: el acordeón, la guitarra y el teclado electrónico.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Elaboración de pistas de acompañamiento para las canciones.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

“Tengo que estar gestionando, es una parte de gestor que todo docente tiene que llevar a cabo. El estar diciéndole al directivo: *necesito ésto, lo otro.*”

M1

“El papá de mis hijos me decía: *¿Por qué tú compras las cosas? te las deben de dar. Yo: sí pero no me las dan y yo las necesito, yo las voy a comprar.*”

M1

Todos los recursos los pongo yo. ... los instrumentos se los roban, los destruyen o nunca ha habido instrumentos, entonces hago un pequeño ahorro que voy formando poco a poco y de ahí compro mis instrumentos, ya sean palitos de ritmo. Ahora de hecho estoy comprando nuevos juegos para los niños pero todo eso es mío.

H4

4. 11 Elementos para una Educación Musical Conforme a las Necesidades

Educativas de los Preescolares

Elementos importantes para mejorar la Educación Musical Preescolar: aula o espacio donde sea posible impartir la clase, maestros con excelente formación académica, disponer de un variado y rico repertorio de música, acceso a un reproductor de discos compactos, vocación para la enseñanza, cursos de actualización para docentes, comunicación con padres o tutores de los alumnos a fin de concientizar acerca de la importancia de la Educación Musical y conocimiento de diferentes metodologías educativas.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

“Entre los maestros podríamos ponernos exámenes de dar clases de música o al menos así como cuando van los asesores técnicos pedagógicos a darnos sugerencias, estaría bien también entre todos irnos apoyando.”

H5

4. 12 Referentes o Influencias

Algunos de los Maestros iniciaron la práctica de la Educación Musical a causa de la necesidad de trabajo.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Los niños y en especial sus propios hijos representan su fuente de inspiración.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

La metodología Dalcroze como apoyo durante las clases de Educación Musical.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

“Con el tiempo descubres que es lo tuyo.”

H1

“Vengo de una familia de muchos maestros, de docentes de primaria. Toda mi vida viví en una escuela. Ví en mi mamá, mis tíos, ser maestra.”

M1

“El niño fue el motivador número uno para mí, de que me dedicara a esta profesión de maestro de música a nivel preescolar. Si el niño no me hubiera impactado no lo hubiera hecho.”

H2

Mi hijo ahora es mi máxima inspiración para la Educación Musical y la Educación en general. En cuanto a la Educación Musical el cantarle y jugar con él. Porque comprendo que es pesado cuando ellos no entienden tu lenguaje. Imagínate, es un niño de tres meses, llora pero el sacarle una sonrisa, poder jugar con él, que se sienta cómodo, a gusto, es parte de lo que hace un Maestro de Educación Musical, desarrollar su tolerancia y su paciencia.

H4

Mi inspiración también fue mi hijo. Cuando empecé a trabajar mi niño tenía menos de un año. Entonces crecí profesionalmente con él. Yo venía y practicaba las actividades con él. Cuando era maternal muy bien y cuando era preescolar mucho más. Le decía: *¡Vamos a cantar esta canción!, ¡canta conmigo!, ¡vamos a jugar!* De esta manera me fui inspirando por él en muchas de las reacciones que él tenía. Con él aprendí mucho.

M2

La manera en que doy clase: Luis María Pescetti ... cuando llegué a verlo a un teatro, me quedé admirado, estaba atacado de la risa y veía a todos los niños cómo compartían con él. Después me gustó cuando hicieron unos cursos, que trajeron a Raquel Bronstein y a la maestra Liz Andrade, la que hizo Jucanta.

H5

La maestra Bárbara Díaz que me dio la clase de pedagogía. Hicimos un libro de estimulación y nuestros pininos con bebés en la Facultad de Música. Con la maestra Bárbara lo fui aprendiendo. Yo no sabía que se le podía dar música a niños de dos años. Ahora que lo pienso digo: *no sabía nada*. Les poníamos lotería de sonidos, los niños distinguían y yo decía: *¡Oh! sí lo escucha*. Yo no tenía nada de preparación en ese tiempo. No pensaba que el niño pudiera hacer tantas cosas y ahora sé que hasta un niño de tres meses o cuatro meses puede hacer música. Por ejemplo, doy clases de bebés con la maestra Elda Nelly Treviño en *Música Viva*. Es un proceso que van haciendo en clase bebés de menos de un año en compañía de su mamá. Es para mí tan emotivo saber que un maestro de música puede involucrar todo eso con los niños.

M3

4. 13 Evaluación de la Práctica Docente

Observación del avance de los alumnos al momento de aplicar las actividades de Educación Musical.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Reflexión en torno a la propia práctica docente

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Valoración de la participación de los alumnos en eventos como la Muestra de Himno Nacional para partir del logro alcanzado.

La generalidad de los Maestros de Educación Musical.

Es una reflexión, tengo conciencia de muchos de mis puntos a fortalecer y de los que son más favorables. Desde el momento en que diseño una actividad o hago un proyecto con los niños, sé cuáles son mis carencias, dónde me tengo que preparar más, cuáles mis bemoles. Los tengo conscientes.

M1

Los niños son mi termómetro, ellos me dicen si estoy llegando a mis objetivos. Por ejemplo en este ciclo escolar me he trazado la meta de que al menos un niño me diga: *Maestro, quiero estudiar música cuando sea grande*. No que solamente goce la música, la escuche, sienta o ejecute, no. Sino que diga: *Quiero estudiar y ser maestro como tú*. Hasta ahora en estos 15 años sí me han dicho eso.

H2

Fui aprendiendo qué elementos y cómo organizarlos mejor. Así fue la evaluación de mi práctica. Siempre fue pensar: *¿qué me falta?, en tal libro dice que la planeación debe... ¡ah! esto no lo tengo, lo voy a incluir*. Es decir, me fui autoevaluando y así es como lo he hecho.

H6

5. CONCLUSIONES

a. Los Maestros de Educación Musical consideran a los alumnos, a los padres o tutores de los mismos, a las educadoras titulares y al directivo del plantel como las personas involucradas en su práctica docente. Los padres o tutores son de suma importancia debido a que de ellos depende la asistencia de los preescolares al Jardín de Niños¹⁹. Las educadoras titulares constituyen un papel esencial a causa de ser quienes tienen a su cargo a los alumnos durante toda la jornada de trabajo, los cinco días de la semana. Y la representatividad del directivo del plantel radica en la autorización y apoyo requeridos para el desempeño óptimo de la clase de Educación Musical.

b. En relación con las necesidades de los alumnos, los Maestros de Educación Musical realizan un diagnóstico inicial que les proporciona la información respecto de cuál es el estado de los niños al inicio del ciclo escolar. De esta manera establecen cuáles son las áreas de oportunidad a favorecer y a desarrollar con los niños en el ámbito de la Educación Musical. También aquí es de destacar que los Maestros llegan a descubrir otro tipo de necesidades -como la falta de afecto- que los alumnos manifiestan durante las clases.

c. Los Maestros son conscientes del componente afectivo que los niños manifiestan y expresan durante la clase y hacia su Maestro de Educación Musical. Además los

¹⁹ A consecuencia de la corta edad de los niños de nivel preescolar (3, 4 y 5 años de edad) y a las normas de seguridad de los planteles, los alumnos deben llegar al Jardín de Niños acompañados por su padre o tutor.

Maestros planifican sus clases considerando la dimensión emocional del alumno. En los casos donde detectan necesidades especiales en los niños y que pueden estar fuera de su campo, buscan apoyo y asesoría entablando comunicación con sus compañeras de trabajo que regularmente suelen ser las educadoras, las maestras de Educación Especial o las psicólogas, dependiendo del recurso humano con el que cuenta cada plantel escolar.

d. Todos los Maestros de Educación Musical entrevistados conocen el currículo elaborado por la Secretaría de Educación Pública. Además manifestaron que el *Programa de estudio 2011* (SEP. 2011b) es rico en tanto que provee contenidos que favorecen además de la *Expresión y Apreciación Musical*, otro tipo de manifestaciones artísticas como la danza, la pintura y el teatro. Así mismo los Maestros cuentan con un marco teórico que se basa en la *Guía de Actividades Musicales* (Secretaría de Educación en Nuevo León, 2007), documento que incluye contenidos didácticos para realizar actividades musicales con alumnos de preescolar. Ambos textos se articulan y el trabajo de los Maestros se organiza y documenta en una carpeta -proporcionada por la Coordinación de Educación Musical- que se conoce como *Organizador Didáctico*.

e. Con respecto a las producciones sonoras utilizadas en sus clases, los Maestros de Educación Musical cuentan con un amplio y variado repertorio, rico en géneros, estilos y lenguajes que incluye cantos, piezas instrumentales, sonidos ambientales, entre otros.

f. De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los Maestros de Educación Musical, en lo relativo a la reacción hacia la escucha de nuevas producciones sonoras o que son poco conocidas, son los alumnos quienes presentan una mayor apertura. Coinciden también en que esta apertura depende de la forma de introducir determinada producción al niño. Además es notorio que gran parte del gusto hacia ciertas producciones sonoras tanto del Maestro de Educación Musical como de la educadora titular corresponde a la cultura musical que cada uno de ellos posee.

g. El respeto, la responsabilidad, el interés por el desarrollo de los alumnos, la inquietud por conocer más acerca de su profesión, fueron algunas de las cualidades compartidas por los Maestros de Educación Musical. Cada uno de ellos comunicó tener un compromiso con la educación de los preescolares. Las clases no sólo se limitan a favorecer y tratar elementos y aspectos de la Educación Musical sino que además se enriquecen con otro tipo de actividades que involucran diferentes manifestaciones artísticas como lo son el teatro, las artes visuales y la danza, enriqueciéndolas con el uso de recursos multimedia.

h. La atmósfera de aprendizaje en los planteles es relativamente cómoda y buena para el desempeño del Maestro de Educación Musical. Existe todavía mucho desconocimiento de las bondades que puede ofrecer este tipo de Educación. Los Maestros son quienes construyen ese ambiente de aprendizaje necesario y de colaboración con el equipo paraprofesional de cada Jardín de Niños.

i. Los recursos con los que cuentan los Maestros de Educación Musical en los planteles son limitados. Haciendo referencia al espacio, lugar o aula de clase, la mayoría de los Maestros manifestaron no contar con ello. El material didáctico que les provee el Jardín de Niños regularmente suele ser escaso o casi nulo. Son los propios Maestros quienes conforman o elaboran sus propios recursos para el trabajo con sus alumnos.

j. Los Maestros están conscientes de los elementos necesarios para proporcionar una Educación Musical conforme a las necesidades educativas de los preescolares. Todos expresaron su disposición para contribuir al mejoramiento de la Educación Musical Preescolar, aportando y compartiendo ideas, así como creando sinergias con sus colegas Maestros de Educación Musical.

k. Exceptuando sólo el caso de una Maestra -quien cuenta con estudios de Licenciatura en Música y Educación Musical-, el resto de los Maestros dispone de estudios relacionados con la Interpretación o con la Composición Musical. Sin embargo todos afirmaron disfrutar y valorar el trabajo que desempeñan. Han llegado a asumir un compromiso permanente con la Educación Musical tanto dentro de las aulas como fuera colaborando con proyectos que impactan a los niños de preescolar. Ciertamente sus referentes o influencias fueron personas de gran estima y prestigio tanto en el ámbito local como internacional.

l. Con respecto a la evaluación de la práctica docente, los Maestros de Educación Musical expresaron estar conscientes de sus aciertos así como de sus áreas de oportunidad. Aunado a esto, realizan constantemente evaluaciones de los logros alcanzados por sus alumnos.

m. Es importante señalar la vocación manifiesta en cada uno de los Maestros de Educación Musical entrevistados. Cada uno de ellos aportó a la presente investigación ideas que pueden ser consideradas y puestas en práctica en vías de enriquecer el trabajo que se realiza en Educación Musical Preescolar. Entre estas ideas se encuentran: la creación de sinergias entre los Maestros de Educación Musical, la necesidad de difundir la sustancialidad que implica tener una Educación Musical y la construcción de fonotecas o espacios que posibiliten la oportunidad de compartir música y diversos materiales didácticos entre los Maestros de Educación Musical.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (1999). La cultura de calidad en la escuela pública. *Organización y gestión*. No. 6.
- Baptista, L., Fernández, C. y Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación* (4^a. ed.) México: McGraw-Hill Interamericana. (Trabajo original publicado en 1991)
- Borrell, E. y Chavarría, X. (2002). *Calidad en educación* (2da. ed.). Barcelona: Edebé.
- Cabrera, R. (1996). *Para fundar la escuela de la imagen*. Conferencia magistral en el I Encuentro Internacional de Metodología de la Enseñanza de las Artes Visuales, Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.
- Cabrera, R. (2001). Educadores del arte latinoamericanos. *Revista Arte y Educación*. No. 1.
- Cabrera, R. (2007). *Una vocación humana permanente*. Congreso de formación artística y cultural para la región de América Latina y el Caribe, Medellín, Colombia.
- Cabrera, R. (2009). *Conferencia Arte Educación en nuestra América: Necesidad de Clío*. Congreso latinoamericano y caribeño de Arte/Educación, Belo Horizonte, Brasil.
- Copland, A. (2001). *Cómo escuchar la música* (5^a. reimp.; J. Bal y Gay, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1939)
- Frega, A. (2008). *Didáctica de la música* (3ra. ed.). Buenos Aires: Editorial Bonum. (Trabajo original publicado en 2005)
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía* (11^a. reimp.; G. Palacios, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1966)

- Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles. The Significance of Children's Drawings*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Educación artística y desarrollo humano* (F. Meler-Orti, Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1990)
- Gardner, H. (2004b). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gento, S. (2000). *Nuevas perspectivas de gestión educativa*. XII Congreso nacional y I Iberoamericano de pedagogía. Tomo I. Ponencias. Madrid: Sociedad española de Pedagogía.
- Grinell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (5ª. ed.). Itaca: E. E. Peacock Publishers.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2ª. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Phillips, D. y Shonkoff, J. (2004). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar V. 1*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Read, H. (2010). *Educación por el arte* (8va. imp.; L. Fabricant, Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1986)
- Ross, M. (1993). *Assesing Achievement in the Arts*. Buckingham: Open University Press.

- Schafer, R. (2006). *Hacia una educación sonora* (1ra. ed.; L. Hayes, Trad.). México: Conaculta. (Trabajo original publicado en 1992)
- Schapiro, M. (1953). *Style. Anthropology today*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación en Nuevo León. (2007). *Guía de Actividades Musicales para el Nivel Preescolar*. Monterrey: Secretaría de Educación en Nuevo León.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios 2011* (ed. electrónica). México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa de estudio 2011 guía para la educadora* (1ra. edición electrónica). México: Secretaría de Educación Pública.
- Vázquez, N. (2007). *La Educación Musical como alternativa para favorecer el desarrollo integral de los niños en edad preescolar*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- Villarreal, M. (2007). *Análisis de la Educación Musical Superior y propuesta para estudios de Posgrado en Música*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte* (1ra. imp. de la 1ra. ed. en inglés; C. Roche, Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1971)
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical* (1ra. imp. de la 1ra. ed. en francés, E. Podcaminsky, Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1987)

Wilson, J. (1988). *Appraising Teaching Quality*. Londres: Holler & Stoughton.

7. APÉNDICES

7. 1 Apéndice A. Maestros de Educación Musical: Horarios, Jardines de Niños, Códigos de Registro²⁰ Oficial y Municipios donde Laboran. Ciclo Escolar 2012-2013

Maestro de Educación Musical H1		
Día	Turno Matutino 9:00 a 12:00 h	Turno Vespertino 14:30 a 17:30 h
Lunes	Sertoma Pío X 19DJN0064P Monterrey	Ciro R. Cantú 19DJN0247X Monterrey
Martes	Vasco de Quiroga 19DJN0004A Monterrey	
Miércoles	Josefina Ramos Del Río 19DJN0319Z Monterrey	
Jueves	Salvador Odriozola Gómez 19DJN0306W Monterrey	Ciro R. Cantú ²¹ 19DJN0247X Monterrey
Viernes	Vasco de Quiroga 19DJN0004A Monterrey	Sertoma Pío X 19DJN0836L Monterrey

²⁰ El código de registro oficial también es conocido como *clave del centro de trabajo*.

²¹ Los casos en los cuales el nombre de algún Jardín de Niños aparece nuevamente en un mismo turno, responden al hecho de que dicho Jardín cuenta con más de cinco grupos. Siendo imposible para el Maestro atender a la totalidad de grupos dentro del horario asignado, es necesario que realice más de una visita durante la semana.

Maestra de Educación Musical M1		
Día	Turno Matutino 9:00 a 12:00 h	Turno Vespertino 14:30 a 17:30 h
Lunes	Cuauhtémoc 19DJN0001D Monterrey	Cuauhtémoc ²² 19DJN0001D Monterrey
Martes	Cuauhtémoc 19DJN0001D Monterrey	Cuauhtémoc 19DJN0001D Monterrey
Miércoles	Juan Bautista Chapa 19DJN0581A Monterrey	
Jueves	Juan F. Escamilla 19DJN0273V Monterrey	María Valdés Morales 19DJN0930Q Escobedo
Viernes	Humberto Lobo Villarreal 19DJN0499A Monterrey	

²² Los casos en los cuales el nombre de algún Jardín de Niños aparece nuevamente en un mismo día responden al hecho de que dicho Jardín cuenta con funciones de estancia infantil, teniendo un horario extendido para los alumnos.

Maestro de Educación Musical H2		
Día	Turno Matutino 9:00 a 12:00 h	Turno Vespertino 14:30 a 17:30 h
Lunes	24 de Febrero 19DJN0719W Monterrey	
Martes	Xóchitl Palomino Contreras 19DJN0432T Monterrey	
Miércoles	24 de Febrero 19DJN0719W Monterrey	
Jueves	Xóchitl Palomino Contreras 19DJN0432T Monterrey	
Viernes	Eliza Núñez González 19DJN0500Z Monterrey	

Maestro de Educación Musical H3		
Día	Turno Matutino 9:00 a 12:00 h	Turno Vespertino 14:30 a 17:30 h
Lunes	Alfonso Reyes 19DJN0106Y Guadalupe	
Martes	Luis Donaldo Colosio Murrieta 19DJN0647T Guadalupe	
Miércoles	Aristóteles 19DJN0520N Guadalupe	
Jueves	Jean Piaget 19DJN0159C Guadalupe	
Viernes	Fernando Montes De Oca 19DJN0007Y Monterrey	

Maestro de Educación Musical H4		
Día	Turno Matutino 9:00 a 12:00 h	Turno Vespertino 14:30 a 17:30 h
Lunes	Malintzin 19DJN0185A Guadalupe	
Martes	Sertoma Las Brisas 19DJN0066N Monterrey	
Miércoles	Sertoma Las Brisas 19DJN0066N Monterrey	
Jueves	Luis Morquio 19DJN0351L Guadalupe	
Viernes	Malintzin 19DJN0185A Guadalupe	

Maestro de Educación Musical M2		
Día	Turno Matutino 9:00 a 12:00 h	Turno Vespertino 14:30 a 17:30 h
Lunes	Venustiano Carranza 19DJN0030Z Apodaca	Lope De Vega 19DJN0112I San Nicolás De Los Garza
Martes	Venustiano Carranza 19DJN0030Z Apodaca	Lope De Vega 19DJN0112I San Nicolás De Los Garza
Miércoles	Manuel Gutiérrez Nájera 19DJN2178E Ciénega De Flores	Carlos Darwin 19DJN0936K Monterrey
Jueves	Agustín Basave Fernández Del Valle 19DJN2161E Ciénega De Flores	
Viernes	Agustín Basave Fernández Del Valle 19DJN2161E Ciénega De Flores	

Maestro de Educación Musical H5		
Día	Turno Matutino 9:00 a 12:00 h	Turno Vespertino 14:30 a 17:30 h
Lunes	Jesús Terán 19DJN0505V Escobedo	
Martes	Manuel María Ponce 19DJN0150L Escobedo	
Miércoles	Jesús Terán 19DJN0505V Escobedo	
Jueves		
Viernes	Manuel María Ponce 19DJN0150L Escobedo	

Maestra de Educación Musical M3		
Día	Turno Matutino 9:00 a 12:00 h	Turno Vespertino 14:30 a 17:30 h
Lunes	Estefanía Castañeda 19DJN0125M Monterrey	
Martes	Josefa Ortíz De Domínguez 19DJN0133V Monterrey	
Miércoles	Profesora Irene Valdez De Areu 19DJN0053J Monterrey	
Jueves	Luis G. Urbina 19DJN0142C Monterrey	
Viernes	David Alfaro Siqueiros 19DJN0282C Monterrey	

Maestro de Educación Musical H6		
Día	Turno Matutino 9:00 a 12:00 h	Turno Vespertino 14:30 a 17:30 h
Lunes	Eduardo Claparede 19DJN0329G Guadalupe	
Martes	Julia Nava De Ruisánchez 19DJN0631S Guadalupe	
Miércoles	Profesora Lucía Villarreal Cirilo 19DJN0622K Guadalupe	
Jueves	Kukulcán 19DJN0424K Guadalupe	
Viernes	Juana De Asbaje 19DJN0403Y Guadalupe	

7.2 Apéndice B. Carta de Solicitud de Información a la Coordinación de Educación Musical

Monterrey, NL. a 20 de Agosto de 2012

Maestra Rosalinda Villarreal Esparza. Directora de Educación Preescolar
At'n. Maestro José Alfredo Hernández Torres. Coordinador de Educación Musical Preescolar

Por este medio, el que suscribe: Lic. Angel Lorenzo Ramírez Rodríguez, solicito de la manera más atenta, el apoyo por parte de la Coordinación de Educación Musical Preescolar para el acceso a información relacionada con los Maestros de Educación Musical. Lo anterior se presenta como parte del proyecto de tesis que actualmente me encuentro realizando como requisito para la obtención del título de Maestro en Artes por parte de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. La información solicitada comprende la obtención de los contactos de Maestros de Música del Sistema Transferido de una antigüedad igual o superior a los diez años de servicio, a quienes se les solicitaría su curriculum para posteriormente hacer una segunda selección con el objetivo de entrevistarlos. Las preguntas realizadas serían puestas a su consideración además de los respuestas, resultados y conclusiones obtenidas al término de la investigación dando crédito a la propia Coordinación por el apoyo proporcionado. Así mismo me comprometo a guardar la estricta confidencialidad que se merece la información recabada y el respeto a la decisión y requerimientos que cada Maestro estableciera.

Esperando su respuesta y agradeciendo su fina atención queda de usted:


Lic. Angel Lorenzo Ramírez Rodríguez.

Handwritten note:
20-08-12

7. 3 Apéndice C. Guía para Entrevista

Nombre del Maestro o Maestra de Educación Musical: _____

Personas involucradas en la práctica docente del Maestro de Educación Musical

1. Dentro del ejercicio de su profesión como Maestro de Educación Musical de nivel preescolar, ¿quiénes son las personas involucradas en ese proceso educativo?

Necesidades educativas de los alumnos en relación con la clase de Educación Musical

2. ¿Cómo llega a conocer las necesidades educativas de sus alumnos en relación con la clase que imparte?

Componente afectivo

3. ¿Cómo se manifiesta el componente afectivo durante la clase de Educación Musical en la relación Maestro-Alumno?, ¿Considera el aspecto emocional al planificar sus actividades? y ¿En qué grado cree que su clase de Educación Musical favorece o toca la dimensión afectiva del alumno?

Selección de los contenidos a abordar en clase

4. ¿Cómo selecciona los contenidos a abordar en su clase? y ¿Conoce el currículo o programa requerido?

Diseño y registro de las actividades a desarrollar con sus alumnos

5. ¿Cómo diseña y registra las actividades que desarrollará con sus alumnos?

Repertorio de producciones sonoras utilizado en la clase de Educación Musical

6. ¿Cómo está conformado el repertorio de producciones sonoras que utiliza durante sus clases? (Canciones, géneros, estilos), (Música popular, folklórica, clásica, contemporánea).

Actitud del propio Maestro de Educación Musical, la educadora y los alumnos hacia la escucha de nuevas producciones sonoras o que son poco conocidas

7. ¿Cuál es la actitud del propio Maestro de Educación Musical, la *educadora* y los alumnos hacia la escucha y utilización de nuevas producciones sonoras o que son poco conocidas? y ¿Qué estrategias utiliza el Maestro para la presentación a sus alumnos de este tipo de producciones?

Distinción

8. ¿Qué características propias considera que lo distingue de sus demás colegas? y ¿Ha incorporado a sus clases otro tipo de manifestaciones artísticas? (Danza, pintura, escultura, literatura u otro).

Ambiente de aprendizaje

9. ¿Cómo es el ambiente de aprendizaje en los centros escolares donde labora en relación con el trabajo colaborativo con educadoras, maestras de Educación Especial, psicólogas, etc.?

Recursos

10. ¿Qué recursos le provee el plantel escolar para el desempeño de su labor docente? (Instrumentos musicales, discos compactos, reproductores de discos, casetes, otros).

Elementos para una Educación Musical conforme a las necesidades educativas de los preescolares

11. ¿Qué elementos considera necesarios para lograr una Educación Musical conforme a las necesidades educativas de los preescolares?

Referentes o influencias

12. ¿Quiénes han sido sus referentes o influencias a lo largo de su experiencia profesional como Maestro de Educación Musical?

Evaluación de la práctica docente

13. ¿Cómo evalúa su práctica docente como Maestro de Educación Musical? y ¿De qué manera descubre sus aciertos así como sus necesidades de desarrollo profesional?

7. 4 Apéndice D. Tipos de Preguntas Utilizadas en la Guía para Entrevista

Personas involucradas en la práctica docente del Maestro de Educación Musical

1. Dentro del ejercicio de su profesión como Maestro de Educación Musical de nivel preescolar, ¿quiénes son las personas involucradas en ese proceso educativo?

I²³. Pregunta de estructura o estructural.

II²⁴. De opinión.

Necesidades educativas de los alumnos en relación con la clase de Educación Musical

2. ¿Cómo llega a conocer las necesidades educativas de sus alumnos en relación con la clase que imparte?

I. Pregunta general.

II. De opinión.

Componente afectivo

3. ¿Cómo se manifiesta el componente afectivo durante la clase de Educación Musical en la relación Maestro-Alumno?, ¿Considera el aspecto emocional al planificar sus actividades? y ¿En qué grado cree que su clase de Educación Musical favorece o toca la dimensión afectiva del alumno?

I. Preguntas generales.

²³ Tipología de Grinnell.

²⁴ Clasificación de Mertens.

II. De opinión y de expresión de sentimientos.

Selección de los contenidos a abordar en clase

4. ¿Cómo selecciona los contenidos a abordar en su clase? y ¿Conoce el currículo o programa requerido?

I. Preguntas generales.

II. De opinión y de conocimientos.

Diseño y registro de las actividades a desarrollar con sus alumnos

5. ¿Cómo diseña y registra las actividades que desarrollará con sus alumnos?

I. Pregunta general.

II. De opinión.

Repertorio de producciones sonoras utilizado en la clase de Educación Musical

6. ¿Cómo está conformado el repertorio de producciones sonoras que utiliza durante sus clases? (Canciones, géneros, estilos), (Música popular, folklórica, clásica, contemporánea).

I. Pregunta general.

II. De opinión.

Actitud del propio Maestro de Educación Musical, la educadora y los alumnos hacia la escucha de nuevas producciones sonoras o que son poco conocidas

7. ¿Cuál es la actitud del propio Maestro de Educación Musical, la *educadora* y los alumnos hacia la escucha y utilización de nuevas producciones sonoras o que son poco conocidas? y ¿Qué estrategias utiliza el Maestro para la presentación a sus alumnos de este tipo de producciones?

I. Preguntas generales.

II. De expresión de sentimientos y de opinión.

Distinción

8. ¿Qué características propias considera que lo distingue de sus demás colegas? y ¿Ha incorporado a sus clases otro tipo de manifestaciones artísticas? (Danza, pintura, escultura, literatura u otro).

I. Preguntas generales.

II. De conocimientos y de opinión.

Ambiente de aprendizaje

9. ¿Cómo es el ambiente de aprendizaje en los centros escolares donde labora en relación con el trabajo colaborativo con educadoras, maestras de Educación Especial, psicólogas, etc.?

I. Pregunta general.

II. De opinión.

Recursos

10. ¿Qué recursos le provee el plantel escolar para el desempeño de su labor docente? (Instrumentos musicales, discos compactos, reproductores de discos, casetes, otros)

I. Pregunta de estructura o estructural.

II. De opinión.

Elementos para una Educación Musical conforme a las necesidades educativas de los preescolares

11. ¿Qué elementos considera necesarios para lograr una Educación Musical conforme a las necesidades educativas de los preescolares?

I. Pregunta de estructura o estructural.

II. De opinión.

Referentes o influencias

12. ¿Quiénes han sido sus referentes o influencias a lo largo de su experiencia profesional como Maestro de Educación Musical?

I. Pregunta general.

II. De antecedentes.

Evaluación de la práctica docente

13. ¿Cómo evalúa su práctica docente como Maestro de Educación Musical? y ¿De qué manera descubre sus aciertos así como sus necesidades de desarrollo profesional?

I. Preguntas generales.

II. De opinión.

7. 5 Apéndice E. Fechas en que se Entrevistó a Cada uno de los Maestros de
Educación Musical

H1: 10 de noviembre, 2012.

M1: 10 de noviembre, 2012.

H2: 12 de noviembre, 2012.

H3: 15 de noviembre, 2012.

H4: 17 de noviembre, 2012.

M2: 19 de noviembre, 2012.

H5: 21 de noviembre, 2012.

M3: 8 de diciembre, 2012.

H6: 10 de diciembre, 2012.

7. 6 Apéndice F. Formatos Proporcionados por la Coordinación de Educación Musical, Utilizados por los Maestros de Educación Musical para el Registro de sus Actividades

Maestro(a): _____

UNIDAD DIDÁCTICA I		Competencia	
Nº de Sesiones	Fecha de inicio: dd-mm-aa	PROPÓSITOS:	
favorecer el aprendizaje para tocar los instrumentos de percusión menor		Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar canciones y melodías.	
CONTENIDOS	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Situaciones Didácticas y Aprendizajes Esperados	SD1	ENTRAR	
	AE		
	SD2	ENTRAR	
	AE		
	SD3	ENTRAR	
	AE		
	SD4	ENTRAR	
	AE		
	SD5	ENTRAR	
	AE		
	SD6	ENTRAR	
	AE		
	SD7	ENTRAR	
	AE		
		Criterios Evaluación:	
		Alumnos	
		M. de Ed. Musical	

Formato 1. Registro de Unidad Didáctica. Competencia A.

Maestro(a): _____

UNIDAD DIDÁCTICA I				Competencia	
Nº de Sesiones	Fecha de inicio:	dd-mm-aa	PROPÓSITOS:		
favorecer el aprendizaje para tocar los instrumentos de percusión menor					
CONTENIDOS	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales		
Situaciones Didácticas y Aprendizajes Esperados	SD1				ENTRAR
	AE				
	SD2				ENTRAR
	AE				
	SD3				ENTRAR
	AE				
	SD4				ENTRAR
	AE				
	SD5				ENTRAR
	AE				
	SD6				ENTRAR
	AE				
	SD7				ENTRAR
	AE				

Competencia

Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.

Criterios Evaluación:

Alumnos

M. de Ed. Musical

Formato 2. Registro de Unidad Didáctica. Competencia B.

Maestro(a): _____

UNIDAD DIDÁCTICA I			
Situación Didáctica:			Fecha: dd-mm-aa
Aprendizaje Esperado			
Unidad Musical:		Aspecto:	Estrategia:
Recursos	los materiales o recursos a utilizar en esta situación didáctica	Inicio	redacta cómo darás inicio a la actividad... marca el inicio o apertura de la situación para facilitarle la comprensión al alumno
Desarrollo:	describe el desarrollo de las actividades		
Cierre:	cómo concluirá la actividad realizada		

Formato 3. Registro de Situación Didáctica.