



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

La musicalidad por medio de experiencias perceptivas, expresivas y colectivas. Interacciones del docente y el alumno en el primer grado de primaria

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Lic. César Ceres Lozano

Director de Tesis: **Dr. José Antonio Serrano Castañeda**

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)

Agradecimientos

Al Dr. José Antonio Serrano por sus clases tan hermosas y disciplinadas, por hacerme ver que, todavía, tengo mucho que aprender

Al Mtro. José Antonio Robles Cahero por reflexionar junto conmigo sobre qué es la musicalidad

A las maestras y maestros del CENART y de la UPN

A mis ocho compañeras del camino, les deseo lo mejor

Al maestro Nacho por su entusiasmo y disposición

A la directora y dueña del colegio Vasco de Quiroga

Dedicatorias

A mi mamá. Te quiero mucho

A mi papá. Gracias por existir

Con mucho amor para Ariday. Gracias por tu paciencia en todas esas tardes de ausencia

**La musicalidad por medio de experiencias
perceptivas, expresivas y colectivas.
Interacciones del docente y el alumno en el
primer grado de primaria**

Índice	Páginas
Introducción.....	8
Capítulo 1. Construcción de una propuesta de intervención para impulsar la musicalidad.....	11
1.1 El soundtrack de mi vida.....	11
1.2 Planteamiento del problema.....	15
1.3 Bases metodológicas y teóricas de la intervención.....	20
1.4 Un primer momento de reflexión sobre la educación musical.....	26
1.4.1 Análisis del primer momento.....	28
1.5 Narración de un caso: fase de exploración.....	29
1.5.1 Análisis de este caso.....	43
1.6 Propuesta de intervención para impulsar la musicalidad (PIEM).....	44
Capítulo 2. La educación musical en la escuela primaria.....	62
2.1 Antecedentes curriculares de la educación musical en la escuela primaria.....	63
2.2 Programa de Apreciación y Expresión musical 1993.....	66
2.3 Programa de Educación Artística 2009 para primer grado.....	69
Capítulo 3. Mediación docente e interacciones en una propuesta sobre musicalidad.....	76
3.1 Estrategias en el trabajo docente.....	76
3.1.1 Concierto para niño y orquesta.....	76
3.1.2 Juntos pero no revueltos.....	79
3.1.3 Formas de mover los ánimos.....	82
3.1.4 Reafirmar el aprendizaje.....	85
3.1.5 Explicar la dinámica.....	86
3.1.6 Preguntas para confirmar.....	87
3.1.7 Preguntas para introducir al tema o la actividad.....	88
3.2 Encuentros cara a cara.....	92
3.2.1 Disciplina: orden y control.....	92
3.2.2 Machacar al otro.....	98
3.2.3 Acusar al otro.....	98
3.2.4 Sorpresa en clase.....	99
3.2.5 Incentivo a la actividad, el elogio.....	101
3.3 La coda.....	103
Capítulo 4. Experiencia musical en el aula.....	106
4.1 La música y la experiencia del movimiento.....	106
4.2 Expresión por medio del canto.....	117
4.2.1 Aprender la letra, el eco.....	118
4.2.2 Escenificar la canción.....	119
4.2.3 Canto y juego.....	120
4.2.4 Cambiar la letra de la tonadilla.....	123
4.3 Con los oídos abiertos a un mundo de sonidos.....	125
4.3.1 Exploradores sonoros.....	125
4.3.2 Dibujar sonidos en mi cuaderno.....	127
4.3.3 Del dibujo a la onomatopeya.....	129
4.3.4 Representación sonora no convencional.....	133
4.4 Producción sonora.....	134

4.4.1	Tantear e improvisar con objetos sonoros.....	135
4.4.2	Sacudir y golpear.....	135
4.4.3	Acompañar la tonadilla con percusiones.....	137
4.4.4	Sintonía mutua.....	138
4.5	Recursos narrativos.....	139
4.5.1	Adivinanzas.....	139
4.5.2	El cuento.....	141
4.5.3	Musicalizar un cuento.....	143
4.6	Reflexión del docente sobre la PIEM.....	145
4.6.1	La experiencia vivida.....	145
4.6.2	El espacio natural.....	145
4.6.3.	La educación musical, sus herramientas.....	146
4.6.4	El tiempo, un inconveniente.....	147
4.6.5	La escolástica en la educación musical.....	148
4.6.6	Primero, la experiencia estética.....	148
4.6.7	Segundo, la experiencia educativa.....	149
4.6.8	Tercero, ¡quiero más!.....	150
4.6.9	La coda.....	150
	Reflexiones finales.....	153
	Bibliografía.....	161
	Anexos.....	167

Introducción

Introducción

Documentar una propuesta de intervención para impulsar la musicalidad en alumnos de primer año de primaria es el objetivo general de mi trabajo de tesis. La idea surge, primero, a partir de inquietudes personales y, luego, la concreté gracias al regresar la mirada hacia atrás por medio de la reflexión y detectar la posibilidad de cambio. En los próximos capítulos relataré cómo fue esa travesía por los remolinos que me hicieron girar y moverme de lugar. Fue, al principio, una tormenta con granizo, lluvia y aires huracanados, y, luego, se transformó en una tarde soleada con algunas nubes en el horizonte.

Estructura de la tesis

En el primer capítulo presento mi trayectoria, pues no me posiciono como el investigador objetivo desde la postura del positivismo, sino dejo ver desde mi experiencia vivida qué me hizo llegar a este punto de querer indagar sobre la musicalidad como experiencia; luego, muestro el planteamiento de mi problema y el sustento teórico metodológico para documentar mi propuesta de intervención; más adelante, relato el primer momento de reflexión sobre la educación musical que viví al observar a un colega; después, narró el caso que nombré: fase de exploración; al final, dejo ver la propuesta de intervención educativa para impulsar la musicalidad.

En el segundo capítulo, comento algunos artículos que justifican la educación artística en la escolarización de México. Luego, señalo algunos antecedentes curriculares de la educación musical en el ámbito de la escuela primaria, más adelante, indico el lugar curricular de la educación artística en *El plan y programas de estudio de la educación básica* (1993) y puntualizo el de *Expresión y apreciación* musical. En cuarto lugar, analizo la postura del nuevo programa de *Educación artística 2009* para primero de primaria en el área de música y lo contrasto con el Programa de Educación Preescolar 2004.

El tercer capítulo se titula: *Mediación docente e interacciones en una propuesta sobre musicalidad*. Da cuenta de las estrategias de enseñanza que el docente hace uso para captar y mantener el interés de los alumnos. Así como de los encuentros cara a cara entre maestro-alumno y alumno-alumno. El profesor es como un director de orquesta que crea las situaciones para que los niños participen de forma colectiva o individual en la interpretación musical. Así, el maestro mantiene la cohesión grupal de la clase por medio de una variedad de técnicas verbales y no verbales.

El cuarto capítulo se titula: *La experiencia musical en el aula*. Primero, deja ver las distintas formas en que los alumnos y el maestro viven las actividades musicales en el salón de clases: por medio del movimiento, el canto, la escucha creativa, la producción sonora y musicalizar un cuento. Luego, presenta las reflexiones del docente de música sobre su experiencia vivida al aplicar la propuesta de intervención para impulsar la musicalidad con los alumnos de primer año.

Por último, presento como anexos un ejemplo de clase sobre musicalidad, el cuadro general de categorías que florecieron en el análisis, así como dos registros, uno de observación y, otro, de entrevista.

**Capítulo 1. Construcción de una propuesta
de intervención para impulsar la
musicalidad**

Capítulo 1. Construcción de una propuesta de intervención para impulsar la musicalidad

1.1 EL Soundtrack de mi vida

El saxofón que no quiere dejar de sonar.

Soy un instrumento musical que vibro de diferentes maneras cada día que pasa. Hay momentos que quiero saltar de alegría y el corazón me estalla por querer expresar esos sonidos que silbo con el saxofón, en otros momentos, sólo quiero tocar melodías serenas para olvidarme del tráfico que me rodea.

Soy un saxofón barítono grande y ancho, no llego a ser una tuba, pero realizo ejercicio para llegar a ser un sax tenor.

Además, imparto la materia de música a nivel primaria, y comparto con mis alumnos el gozo de hacer, recibir y participar en la eufonía de los sonidos.

Soy un aerófono que le gusta la música: el jazz, el bossa nova, el blues, la música electrónica, la música clásica y el funk. Me gusta mucho salir andar en bicicleta, me encanta el bosque y la naturaleza; no me resisto a un viaje de mochila al hombro en un camión a un destino que no conozca. Odio la rutina, me encanta el silencio y sólo quiero compartir las buenas razones que existen para estar sonando en el mundo; como dice Joaquín Sabina, “hay más de cien palabras y de cien motivos para no cortarse de un tajo las venas”.

Nací en la ciudad de México en el año de 1976, soy hijo de David Ceres Ramírez y de Cristina Lozano Martínez, ambos profesionistas de la salud (mi padre es médico cirujano y mi madre odontóloga). Crecí con cuatro hermanos, tres más grandes que yo y uno menor. Cuando cumplí un año de edad, mis padres decidieron vivir en el pueblo del Ajusco, pues mi papá dice que la luna que vieron esa noche de octubre los dejó hechizados y enamorados del lugar.

Los recuerdos más distantes que tengo son cuando asistí a la educación preescolar. No olvido la cara tan hermosa de mi maestra Socorro, y las mañanas de llanto cuando mi mamá me dejaba en la escuela. La primera experiencia artística que recuerdo, en este nivel, fue una ronda con muchos listones de colores amarrados a un palo en el centro de la circunferencia que formábamos cada uno de mis compañeros y yo. La música era alegre y nos motivaba a movernos con pequeños saltos entre las cintas, todos sujetábamos una de ellas en la mano, y al ritmo de la melodía tejíamos una especie de telaraña.

El vivir en el pueblo del Ajusco, marcó mi forma de percibir el mundo. Era un lugar mágico lleno de árboles, pájaros cantores y el cielo azul. Además, tenía la posibilidad de jugar en muchos lados, pues había numerosos terrenos baldíos con pasto verde. Mi hogar se encontraba en lo alto de una colina donde se podían observar los pueblos de San Miguel Ajusco, Magdalena Petlacalco, y al fondo se imponían los volcanes nevados.

Mi experiencia musical comenzó al relacionarme con el paisaje sonoro del pueblo. Me acostaba en el pasto y escuchaba: el cantar del viento a través de los pinos, el canto de los pájaros, el caer de una hoja, el crujir de las ramas, el ladrar de los perros, las campanas de los borregos o vacas, el mariachi que ensayaba cerca de mi hogar y, en las noches, el tren arrullaba a todo el pueblo con su andar. En algunos momentos el silencio era tan grande que me dejaba percibir un sonido que provenía del cielo, era como una honda de radio que llegaba y se iba; al pasar el tiempo y con la urbanización lo dejé de percibir.

Ya en la primaria, escuchaba las canciones que nos ponían para subir al salón después del recreo, la mía era la del Osito panda, pues iba en primer grado, pero la que más me gustaba era la de sexto, años después, supe que se llama: Playas de sueño. Dentro de las actividades curriculares de la escuela, las experiencias musicales que tengo memoria son: ir al concurso del Himno Nacional y aprender a tocar una melodía en flauta dulce muy sencilla, esto último, gracias a mi maestro Joel que, sin ser su obligación, nos enseñó un poco de música.

La secundaria fue un parteaguas en mi vida musical. Cuando cursaba el primer grado, cantaba con mis compañeros en el aula música de los ochenta, estaba de moda rock en tu idioma, y las canciones que recuerdo eran de grupos como: Soda Stereo, Hombres G, Los Toreros Muertos y Caifanes.

Cursaba en una secundaria técnica y no llevaba música como materia, no obstante, el maestro de danza era excelente, ponía bailables de distintas regiones folklóricas de México. Sus clases eran en un salón con piso de

madera y aprendíamos los pasos de forma grupal con la ayuda de un tambor que el profesor ejecutaba.

Inicié con la música formalmente a los catorce años de edad, aunque en mi casa mis padres escuchaban diferentes estilos musicales, en ningún momento tenían en mente que algún miembro de la familia pudiera ser músico. En el tercer año de secundaria surgieron un conjunto de experiencias que detonaron mi pasión por los sonidos. Unos amigos de la familia nos regalaron un disco con piezas andinas, la primera era el “Cóndor pasa”, al escucharla quedé seducido por las tonadas y textura de la quena, y por el rasgueo marcial del charango. Al mismo tiempo, un amigo de la secundaria llegó a la escuela con su guitarra, él tocaba ya piezas musicales latinoamericanas junto con sus hermanos. Al ver mis ganas de aprender a tocar un instrumento, me vendió unas zampoñas (flauta de pan) con la condición de enseñarme, pero no fue así. Si bien, no tenía maestro, practicaba de forma libre, y disfrutaba mucho, además, al experimentar con ese aerófono, viví una serie de experiencias (estéticas y artísticas) que me llevaron a tener una relación pasional con la música.

En ese mismo año, realicé mi examen a una escuela de música del INBA, por decisión propia escogí como instrumento flauta transversa, pues era lo más parecido a los instrumentos de aliento que practicaba. Después de una semana de pruebas, esperé mis resultados con gran expectativa. Recuerdo que estaba con mi familia en el “Llano de la cantimplora”, es el punto más alto del Ajusco. Llegó un amigo con el periódico y revisamos juntos los resultados, pues él había realizado, también, el concurso. Los dos fuimos aceptados: yo a la Escuela Superior de Música y él al Conservatorio Nacional.

A partir de ese momento, mi vida dio un giro inesperado. Salía de la secundaria a las dos de la tarde y entraba a las cuatro a mi nueva escuela. Desde el pueblo del Ajusco, bajaba para llegar lo más pronto a mi clase de solfeo o de instrumento. El trayecto era muy largo, pero al estar ahí, se me olvidaba todo agotamiento y disfrutaba mucho de escuchar a otros alumnos avanzados tocar sus instrumentos con música de compositores como

Prokofiev, Ravel, Debussy y Edvard Grieg. De este último, recuerdo su Concierto para piano y orquesta en la menor que me hechizaba con sus primeros acordes que sonaban como cañones de un llamado a la pasión.

Por otro lado, el primer año en la escuela de música fue muy difícil para mí, pues jamás había estudiado teoría musical y mi maestro de flauta no tenía la formación pedagógica para introducirme poco a poco al lenguaje notacional. No tuve problemas con tocar el instrumento, le sacaba sonido desde el primer momento y tenía mucha ilusión de hacerlo. No obstante, aprender a leer las notas y ejecutar la flauta al mismo tiempo, fue un proceso que tardó varios años en madurar.

Por la razón anterior, reprobé instrumento y pasé solfeo. Desarrollé habilidades técnicas, pero no pude codificar las notas al ejecutar el instrumento. La política de la escuela aplica que en el primer año con una materia no aprobada el alumno es expulsado. En ese momento me sentí muy triste, pero mi maestro de flauta me dijo que escribiera una carta a la directora para comprometerme que en el siguiente año aprobar los dos años en uno.

Así lo hice, en el próximo ciclo escolar practicaba mi flauta todo lo que podía y, al mismo tiempo, estudiaba en el CCH sur de la UNAM. A pesar que estudiaba todo el día y llegaba a mi casa como a las once de la noche, me sentía muy feliz, pues el ambiente de mis dos escuelas me encantaba. De esa manera, continúe siete años más, no obstante, el solfeo seguía siendo mi talón de Aquiles.

Después de ocho años de practicar mucho y pasar todas mis materias teóricas, no me sentía muy feliz, había algo que me faltaba. Tocaba a los grandes compositores como Mozart, Bach, Vivaldi, Telemann, y Quantz, entre otros, pero añoraba la música que tocaba en la secundaria y, simultáneamente, el jazz llamaba mi atención. De modo, decidí dejar la Escuela Superior de Música a dos años de titularme.

Eso no quiere decir que dejé la música, tomé clases de flauta con dos grandes maestros de forma particular: el maestro Rubén Islas y Francisco Hernández. Tuve mucha suerte que no me cobraran pues me conocían desde niño. Con ellos, perfeccioné mi técnica, pero no desarrolle mi musicalidad. En ese mismo año, realicé mi examen de admisión a la UPN. Quería estudiar la licenciatura en Pedagogía con el objetivo de ser mejor maestro de música. Me aceptaron y entré a un nuevo mundo de significados. Recuerdo que el primer libro que estudié fue: *Educación como práctica de la libertad* de Paulo Freire, para mí fue algo maravilloso, pues hablaba mucho de lo que yo sentía que debía ser la escuela y en especial la de música.

En el transcurso de la licenciatura participé con varios grupos musicales: *Blues y fuerza*, interpretábamos canciones al estilo de blues; *Los músicos de José*, sonábamos una mezcla de jazz y funk de manera instrumental; *Son de barro*, ejecutábamos música afroantillana. Gracias a estas experiencias fue que viví la música no sólo por medio de las partituras, sino de forma corporal y colectiva. Un día en un ensayo, escuchaba una secuencia rítmica, y tuve un insight, por primera vez, viví la métrica y el ritmo por medio de mi cuerpo de una forma natural.

En esa misma época, seguía con mi trabajo como maestro de música en el nivel preescolar y primaria, primero, no pensé dedicarme a eso por mucho tiempo, pero es algo que me ha seguido y no me ha dejado. Cada vez me gusta más y lo valoro más, pues la pedagogía me ha dado la posibilidad de reflexionar sobre mi experiencia docente.

1.2 Planteamiento del problema

El Plan y programas de estudio de educación primaria (1993) y el libro para el maestro *Educación artística primaria* (2000) proponen estimular la percepción, la expresión y la creatividad del niño por medio de experiencias lúdicas. A pesar de ello, al ser profesor de música por doce años, he observado que los alumnos de primer año de primaria sufren mucho al ingresar a la escuela,

puesto que las estrategias de enseñanza de algunos docentes fomentan la pasividad, en comparación con las recibidas en la educación preescolar.

Usualmente, la educación artística en el nivel de educación primaria no toma en cuenta el valor formativo que tiene para el niño y la capacidad para desarrollar la mente. Por el contrario, Eisner define que “las artes invitan a los niños a prestar atención a las características expresivas del entorno, a los productores de la imaginación y a trabajar un material para que exprese o suscite una respuesta emocional” (2004, 43).

Si bien, los profesores de música egresan de los conservatorios como concertistas o compositores, al no encontrar trabajo en las orquestas ingresan a la docencia, dado que es una forma de ganarse la vida, no obstante, no poseen una formación pedagógica que justifique su labor educativa. Por otro lado, los egresados de la carrera de educación musical que sí gozan de una formación especializada en el ramo, no cubren las plazas del sistema educativo nacional.

Este párrafo intenta plantear algunos problemas de la educación musical en la primaria; en primer lugar, los profesores desconocen los objetivos de la educación artística; en segundo lugar, el docente transmite la música a los niños de la misma manera como él la aprendió; en tercer lugar, las actividades musicales son pasivas, los educadores “organizan su currículo y sus clases en función de los elementos musicales, seleccionando la música para ilustrar conceptos teóricos-musicales” (Cremades, 2008, 7). Y en quinto lugar, “la metodología se centra en la consecución de un resultado final” (Cremades, 2008, 7), y no en la experiencia del alumno.

Además, la mayoría de los profesores de música no saben qué es la musicalidad, de esto se deriva prácticas influenciadas por el formalismo, o sólo proporcionan a los alumnos solfeo, teoría, o historia de la música. Para los maestros es más fácil enseñar los valores de las notas, el puntillo de aumentación, el pentagrama, hacer planas de claves, y estudiar la biografía de Mozart, que hacer música en el aula. Por el contrario, “La solidez musical y

humana del maestro constituye el pilar esencial de la enseñanza. Desde su propia musicalidad, el maestro induce la musicalidad del alumno” (Hemsey, 2002b, 14-15). La musicalidad es la relación que tiene cualquier sujeto con la música. Es decir, al tener contacto con los sonidos creados en su contexto (familia o barrio), surge un fuerte vínculo afectivo con ellos sin necesidad de saber algo de sintaxis musical. Así que para disfrutar, sentir y vincularse con la música, los niños exploran su mundo sonoro inmediato por medio de acciones lúdicas.

Muchas veces, el niño sólo conoce la música que escucha en el radio o televisión. Los profesores sólo realizan audiciones de compositores de salas de concierto, en el mejor de los casos, aun cuando existe una variedad muy amplia de estilos musicales que el niño en nuestra cultura estaría en condiciones de conocer para ampliar y fortalecer su musicalidad. La motivación del educando es un factor crucial en la educación musical, por ésta razón, las nuevas formas de enseñar y aprender el lenguaje sonoro son activas, por medio de la experimentación del sonido, el juego y el canto. El objetivo específico de la educación musical es la musicalidad, es decir, volver al niño sensible y receptivo al fenómeno sonoro, al mismo tiempo, promover respuestas de índole musical (Hemsey, 2002a, 133). Al respecto Torres advierte que:

La educación musical potencia desde la escuela la cultura musical, ya que nosotros no pretendemos formar músicos ni instrumentistas, sino únicamente asomar a nuestro alumnado al universo musical intentando que sea para ellos una experiencia agradable y hermosa. El desarrollo de la musicalidad y cierta formación musical son el primer paso que desde la escuela damos a nuestro alumnado dentro de la cultura musical. (2000, 101)

He observado que las clases de música “tradicionales” en la primaria no corresponden a la creatividad del niño. Invierten el orden del aprendizaje de la musicalidad: centran el proceso en la teoría y la comprensión de códigos musicales, para acceder, desde allí, a la práctica (Hemsey, 2002b, 21). Por el contrario, Gardner vincula la educación preescolar con la de primaria y define que: “el cometido de la educación musical es, de algún modo, preservar las

formas intuitivas de conocimiento a fin de que se pueda cambiar idóneamente con esquemas notacionales más formales” (1998, 61). En relación con el tema Krechevsky señala que “para la mayoría de las personas, el desarrollo musical se detiene en cuanto comienza la escolaridad, ya que no se apoya esa formación en el currículo académico típico” (2008, 166).

Todo lo anterior, me lleva a diseñar una estrategia de intervención para enseñar la música como experiencia. Ahora bien, he investigado en diferentes bancos de datos y no existen indagaciones en primero de primaria sobre la enseñanza de la musicalidad. De modo que creo conveniente el surgimiento de nuevas acciones y conductas pedagógicas. Es ineludible poner acento en la formación del maestro de educación musical, mediante talleres participativos de sensibilización, y es imprescindible que los alumnos participen en dichas actividades para desarrollar sus capacidades creativas, afectivas y estéticas.

De acuerdo con las reflexiones anteriores presento los siguientes objetivos:

- Crear, aplicar y documentar una propuesta de intervención educativa para comprender las experiencias del docente y el alumno en el primer grado de primaria, al vivir las actividades de enseñanza de la musicalidad basadas en las experiencias perceptivas, expresivas y colectivas.
- Dar cuenta sobre los cambios, así como los elementos en común en las estrategias de enseñanza del docente con la propuesta sobre la musicalidad y sin ella.
- Mostrar referencias acerca de las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno en las experiencias perceptivas, expresivas y colectivas y cómo influyen en la musicalidad de los niños de primer año de primaria.
- Indagar cómo viven los alumnos de primer año de primaria y el docente las experiencias perceptivas, expresivas y colectivas.

En relación con estos últimos, encuentro pertinentes las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se diferencian las estrategias de enseñanza del docente con la propuesta sobre la musicalidad y sin ella? Y ¿cómo influyen en la musicalidad de los alumnos?
- ¿Cuáles son las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno que surgen en las experiencias perceptivas, expresivas y colectivas? Y ¿cómo influyen en la musicalidad del alumno de primer año de primaria?
- ¿Cómo viven los alumnos de primer año de primaria y el docente las experiencias musicales perceptivas, expresivas y colectivas?

Uno de los beneficios de mi intervención reside; en primer lugar, en aportar prácticas innovadoras en la educación musical en la escuela primaria, puesto que la mayor parte de las indagaciones se centran en el nivel preescolar; en segundo lugar, comprender las acciones del maestro de música frente a los alumnos, así como sus interacciones en las actividades musicales de la propuesta. Todas las actividades que propongo contienen tres ejes principales: la percepción, expresión y la colectividad, es decir, quiero explorar las distintas dimensiones de relacionarse con la música y entender la enseñanza de la musicalidad por medio de la experiencia del docente y alumno de primer año de primaria.

Además, los resultados pueden servir a otros docentes, especialistas en música o maestros normalistas para reflexionar en su práctica cotidiana, o aplicar las actividades dentro del aula. La investigación en la educación musical es un progreso en la indagación de la enseñanza y aprendizaje del arte.

1.3 Bases metodológicas y teóricas de la Intervención

La base metodológica para construir mi propuesta de intervención sobre musicalidad es la docencia reflexiva. Es la construcción narrativa de una experiencia vivida por algún profesor, u observada por otro, que quiere innovar su práctica pedagógica. Robles define que: “es una herramienta para fortalecer a los profesores para mejorar sus funciones al responder el ¿para qué? Antes, durante y después de la acción” (2008, 50).

A continuación muestro las fases creadas por Serrano para la “construcción de casos como inicios de innovación en la intervención” (2009b, 67). Éstas me sirvieron de vereda para transitar en la construcción, aplicación y documentación del la propuesta sobre musicalidad.

Primer paso. El primer paso de la docencia reflexiva es preguntarse qué intervenir y para qué intervenir. El docente en su historia laboral llega a tener sorpresas, situaciones problemáticas, escenarios desconcertantes o incertidumbres dentro del aula que desea comprender, reflexionar y mejorar.

Segundo paso. El docente narrará la experiencia vivida por él o por otro, mencionará qué es lo importante y qué es lo accesorio. En un segundo momento, el relato se analizará para comprender el hecho social y buscar los elementos para innovar, “el autor podrá indicar cómo podría realizarse un proceso de mejora, de transformación de las condiciones para que el caso que llamo la atención sea intervenido con base en la noción de docencia reflexiva” (Serrano, 2009b, 76).

Tercer paso. Después del análisis, el docente se preguntará ¿Cómo intervenir para mejorar? Qué sugerencias otros o el mismo autor pudieron hacer y realizará la preparación de la intervención. Además, se nombrará el sustento teórico que fundamentará la intervención pedagógica.

Cuarto paso. Aquí se efectuará el diseño del método de intervención. En primer lugar, el docente elegirá los autores para los presupuestos de la intervención (no es un marco teórico). Se trata de reflexionar cómo las teorías se aplican a la propuesta. En segundo lugar, se nombrará el método que guiará

el camino de las experiencias dentro del aula, es decir, la relación de los contenidos con las estrategias sugeridas.

Quinto paso: documentar la intervención educativa. Un rasgo que hace cualitativo a un estudio es el carácter interpretativo, “su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (Eisner, 1998b, 53). La realidad es un producto de una construcción social, toda situación humana es edificada en su contexto y los significados se producen y reproducen en la interacción social cotidiana (Ponce, 2006). Suárez menciona que:

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tomar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan, conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. (2007, 14)

Obtención de los datos

Ya en la maestría, mi tutor nos pidió, en el seminario de tesis, nuestro material empírico, así que pensé: ¿dónde iba a llevar a cabo la propuesta? Decidí en la escuela donde trabajaba: el Colegio Vasco de Quiroga en la delegación de Iztapalapa. Al principio, quería aplicar la propuesta yo mismo, no obstante, en el primer coloquio que se llevó a cabo en el CENART, mis maestros me aconsejaron observar a otro docente que llevara a cabo la intervención. Entonces, con todo el dolor de mi corazón, dejé de laborar y pedí al maestro Nacho que me supliera¹, de este modo, mataba dos pájaros de un solo tiro: no dejaba sin profesor de música a los niños y pedía a mi colega que colaboraba en el proyecto.

Recolecté los datos por medio de tres estrategias de indagación, en primer lugar, *la observación* fue muy valiosa para documentar la propuesta

¹El maestro Nacho y yo tenemos de conocernos más de diez años, somos colegas de educación musical, pero nunca habíamos participado juntos en un proyecto de educación. En algún momento pretendimos hacer música juntos pero no se dieron las circunstancias para concretar el proyecto.

sobre musicalidad, pues por medio de ella indagué las experiencias del docente y los alumnos dentro del aula. También, *la entrevista* al docente dejó ver cómo vivió la experiencia al llevar a cabo la intervención. Un tercer recurso fue *el diario personal* que me permitió registrar los pensamientos, ideas, sentimientos y significados en el proceso de investigación. Asimismo, por medio de la grabación de audio y video registré lo que sucedió dentro del salón de clases con más detalle.

Mi experiencia con el otro, trabajo colegiado

Para empezar, parto del supuesto de Serrano (2009a): no existe una división entre el sujeto y el objeto, este último es una construcción social y, en realidad, no hablo de objeto sino de sujeto. “El objeto educativo es práctica entre sujetos” (Serrano, 2009a, 70). Por la razón anterior, no soy el maestro con tendencia a la objetividad científica desde la perspectiva positivista que observa a otro, sino juntos construimos una situación para propiciar ciertas experiencias en los alumnos.

Menciono lo anterior, pues el maestro no sigue un método, sino principios (Stenhouse, 1998). No sólo es la pieza de un ajedrez en la aplicación de la propuesta, sino ésta adquiere su particularidad por medio de sus decisiones y mediaciones en el drama contextual. Así, mi relación con el profesor de música fue un trabajo colegiado, donde existió un mutuo respeto por el otro, como persona y profesionista. En cada momento, estuve abierto a sus sugerencias y aportaciones, no impuse un solo camino. Mi colega tuvo la oportunidad de moverse con libertad y, sobre todo, no sentirse juzgado. Desde el principio le hice ver que mi papel no era calificar relaciones causa-efecto, sino la textura de la experiencia.

Ahora, no dejo de apreciar su buena disposición y sus ganas de crecer como maestro. Así, lo deja ver en la entrevista que le realicé: “*El chiste es siempre tener estas experiencias para poder crecer, estudiar, compartir, convivir, y aplicar todo lo que sabes*” (Ent. p.2). Además, el docente sintió afecto por la propuesta, agradeció que lo tomé en cuenta para formar parte de la intervención, y apuntó de forma positiva al trabajo colaborativo que llevamos a cabo. En sus palabras:

Yo creo que fue muy fuerte para mí, para interesarme en eso [la propuesta]. A veces como músico los tiempos no se empatan, pero esta vez sí coincidimos en tiempo. Te agradezco la confianza, porque es un trabajo académico ya a nivel maestría, no cualquiera te da la oportunidad. Creo que hicimos buena pareja para trabajar esto, sin embargo, yo siento que se queda mucho por hacer ¿no? (Ent. p. 2)

El trabajo colegiado permite el proceso de apropiación de las ideas y los motivos de la intervención. Es más que una acción conjunta entre pares, es el proceso que hace posible un cambio en la práctica docente, y el medio para que los principios de la propuesta tengan sentido para el maestro. Esto implica aceptar que el profesor es un creador de la situación educativa (Bazdresch, 2009). No obstante, hubo momentos disonantes. Así lo registré en mi diario:

El día de hoy hable con el maestro Nacho para ponerme de acuerdo con él sobre algunos aspectos de la propuesta de intervención, pero al mencionarle sobre la canción que se aplicará en el aula, me pidió un análisis formal de la canción, es decir: en qué tono se encuentra, qué ritmo tiene y qué intervalos contiene la melodía de la música, pues él trabaja con el método Kodály y no incluye ciertos intervalos. La canción, *Los pollos de mi cazuela* es tradicional en las rondas infantiles y es muy sencilla su melodía. (Diario. 30/05/2009)

Lo anterior, es un ejemplo de cómo el maestro al inicio de la propuesta quería reproducir algunos principios formales del método Kodály, dado que este último busca que las canciones para los niños conformen ciertos intervalos (tercera menor). No obstante, dialogué con el docente y le comenté que la canción que había escogido para la propuesta tenía un sentido: en primer lugar, buscábamos que los menores crearan un lazo afectivo por la música, en segundo lugar, el ritmo de la canción es una cumbia y la mayoría de los niños, seguramente, lo han escuchado, así que era probable que los alumnos se sintieran motivados y atraídos por la tonadilla.

No obstante, en otras ocasiones, el maestro me propuso algunas actividades que iban con el sentido de la propuesta. Le comenté de que íbamos a musicalizar un cuento y él me sugirió: *Los músicos de Bremen*. En otro momento, me enseñó a construir instrumentos de percusión con material reciclable y, de esa forma, hice los idiófonos para las clases que lo requerían.

Descripción del trabajo de campo

¿Qué observar? ¿Cómo observar? Y ¿para qué observar? Son las preguntas que me realicé en el transcurso de las transcripciones de las experiencias en el aula. Empezar como si fuera una tarea fácil y, más adelante, constatar que es un trabajo arduo, difícil y que pone en jaque mi intelecto. En fin, no fue sencillo abordar este proceso de la construcción de mi objeto de estudio. No obstante, indagué en diversos autores, tuve asesorías con mi tutor, y los cursos en la universidad contribuyeron al crecimiento de mi visión para poder afrontar dicha tarea.

En primer lugar, ¿qué observar dentro del aula? Las preguntas de investigación que realicé en el planteamiento de mi problema fueron la lupa que me ayudó a saber en qué iba a poner atención a la hora de transcribir las observaciones. En segundo lugar, formulé una serie de preguntas que me sirvieron de binoculares para llegar a la experiencia.

Aun así, a la hora de consumir la tarea, suponía los sucesos, no detallaba las acciones de los sujetos, y me faltó colocar el tiempo de los procesos. Al leer varias fuentes bibliográficas y tesis de compañeros de otras promociones, me percaté que la descripción en el aula es como dibujar con palabras lo que hacen alumnos y maestro, es decir: “como en toda ceremonia, en cada interacción social se definen personajes, vestuarios, escenarios, gestos, posturas, modales, entradas y salidas, tonos, entonaciones, afirmaciones verbales” (Cruz, 2007. p. 76).

Fase de análisis

El camino ha sido largo para comprender la tarea a la que me había enfrentado. Primero, jamás en mi vida había realizado una investigación cualitativa y las tesis que realicé en la licenciatura y especialización aterrizaron en análisis cuantitativos. En el seminario de tesis, el Dr. Serrano propuso como dinámica de trabajo que todos los alumnos intercambiáramos nuestros trabajos, es decir, todos leíamos las entrevistas y observaciones de todos. Así, comencé a comprender el proceso de categorización, dado que en

la clase todos estudiamos de forma conjunta los textos y nos retroalimentábamos mutuamente.

¿Cómo se categoriza? Es la primera pregunta que me formulé al enfrentarme con mis datos. Mi tutor me dijo lo siguiente:

¿Cómo vas a preguntarte la observación? ¿En este segmento de interacción de qué se trata? ¿Qué lugares tienen maestro y alumnos en el proceso de interacción? Entonces: el maestro presenta contenidos, el alumno hace bulla, el alumno trabaja, el alumno repite. ¿De qué acción se trata en este segmento? ¿Qué posiciones tienen los sujetos ahí? (J. A. Serrano, comunicación personal, 27 de abril, 2010)

La siguiente tarea es nombrar las categorías, mi tutor nos mencionó que existen tres maneras: como una abstracción de lo que está pasando ahí, en ese proceso; utilizar el lenguaje de los sujetos que están ahí en juego; y como una condensación del conjunto de acciones que los sujetos en el momento efectúan (J. A. Serrano, comunicación personal, 27 de abril, 2010).

Por mi falta de experiencia en el tema, avancé con mucha cautela. A la hora de categorizar mis observaciones cometí los errores más comunes que, del mismo modo, les sucedió a otras generaciones, hecho que nos comentó nuestro tutor en el seminario de tesis. Primero, realicé un exceso de categorización, segundo, no relacionaba las categorías de una observación con otra y las miraba como mundos independientes. Cuando comprendí esto último, se me iluminó el cielo, pues comencé a buscar puntos de encuentro entre todos los textos y el trabajo comenzó a fluir.

Después de muchos ensayos y errores, surgieron tres categorías generales: *estrategias en el trabajo docente*, *encuentros cara a cara* y *la experiencia musical en el aula*, cada una con sus respectivas subcategorías (Ver anexo tres). Las primeras dos las incorporé en un solo capítulo que titulé: *Mediación docente e interacciones en una propuesta sobre musicalidad*. Con la tercera, construí otro apartado con el mismo nombre.

1.4 Un primer momento de reflexión sobre la educación musical

La siguiente experiencia la viví en dos momentos, primero, al observar a un profesor de música en el colegio “José Vasconcelos” en la delegación de Tláhuac. Luego, al querer innovar mis prácticas frente al grupo como resultado del primer momento.

En el aula de cantos y jugos, los niños de preescolar ingresan al salón de artes, caminan al ritmo de la música, algunos parecen saltar de alegría. El maestro de música se incorpora con todos ellos y forman un semicírculo. El docente, con el cuerpo y gestos de la cara, les indica: “alto” con un tono de voz fuerte y firme, todos quedan como estatuas y a los cuatro tiempos vuelven a caminar. Así, repitieron la actividad entusiastas y felices; frenaban en cuatro tiempos y circulaban en ocho, hasta que la marcha terminó.

En la segunda actividad, los niños cantaban la canción de un oso: la letra de la canción dice así: *Por el monte sube un oso, por el monte poco apoco y mirando al otro lado quiso haber que había pasado, se cayó y se le perdió.* Los alumnos mueven el cuerpo e imitan al oso; levantan las manos, realizan gestos con la cara y al final de la tonadilla todos se derrumban. En el suelo los niños se ríen entre ellos e intercambian miradas con todo el grupo y con su profesor.

En la tercera, actividad el profesor indica a los niños que imiten la onomatopeya de diferentes animales: un perro, un gato, un caballo, una rana y un pato. Los niños gritan al mismo tiempo y piden al maestro ser el primero en realizar la actividad. El docente ofrece un ejemplo; comienza a gatear como si fuera un perro y emite ladridos en diferentes intensidades. Los niños comienzan a imitar al mismo animal con sonrisas en el rostro.

Al terminar la actividad anterior, el maestro pide a los menores que presten atención a los sonidos del entorno, un niño comenta: *profe yo escucho a la directora que se encuentra en la dirección.* Otro niño dice: *yo oigo al perro*

que ladra en la otra calle. Asimismo, otros niños emocionados comparten lo que ellos perciben fuera y dentro del salón de clase.

Después de un tiempo, el profesor dejó de laborar ahí por cuestiones de salud y los directores me ofrecieron suplirlo. Cuando comencé a impartir la clase de música a los alumnos de preescolar intenté hacer lo mismo que había observado, pero algo estaba mal, los niños estaban desmotivados y desanimados, ellos me pedían actividades que no conocía. No sólo era que me supiera las canciones, además, tenía que integrar movimientos del cuerpo y dinámicas distintas. Por ejemplo: una de las actividades que ellos me demandaban era el juego de las *Cinco pelotitas*. La letra de la canción es la siguiente: *cinco pelotitas formadas en hilera una va saltando y se queda fuera, cuatro pelotitas formadas en hilera una va saltando y se queda fuera.* Así hasta llegar a cero pelotitas. Consiste en que los niños se encuentran formados en hilera, al mismo tiempo que ellos cantan, sale uno por uno en saltos de la fila hasta no quedar ninguno en ella; cuando todos se encuentran del otro lado, todos tirados en el piso giran como tronquitos hasta volver al extremo del salón dónde estaban formados en filas.

Me sentía confundido, no entendía qué era lo que sucedía. Marchaba con ellos, tocaba la flauta, les enseñaba canciones e imitaba animales, ¿qué estaba mal? En una clase entró la maestra del grupo y le confesé mi dificultad para impartir la clase con sus alumnos; le comenté que hacía todo lo posible para que los niños estuvieran contentos y no lograba mi objetivo.

La docente me comentó que en preescolar existen cantos para entrar al salón, para saludar, para la higiene; también, había ritmos, juegos y coplas de despedida. Me mostró el libro de cantos y juegos, y quedé sorprendido de la variedad tan grande de canciones que los niños podían interpretar. Asimismo, me comentó que las actividades se organizan en rutinas que los niños disfrutaban y gozaban. Al reflexionar y estudiar algunas canciones del libro, organicé mi clase de la siguiente manera: un canto para entrar al salón, un canto de saludo, un ritmo de marcha, un juego de movimiento, un momento para la relajación y un canto de salida del salón. Al llevarlo, me sorprendí ver a los niños contentos,

sus caritas mostraban felicidad, se reían entre ellos, expresaban con sus brazos y gestos disposición para realizar las actividades.

Un día después de la sesión de preescolar, me tocaba impartir clase a los niños de primaria. Acostumbraba dar la sesión a los alumnos de ese nivel en su salón cotidiano, para mí era más fácil tenerlos a todos sentados sin que hicieran desorden. Ese día me atreví a llevar a los niños de primer grado al salón de cantos y juegos para llevar la misma rutina que con los niños de preescolar. Los niños, incrédulos y sorprendidos a la vez, realizaron las actividades de forma torpe y brusca, era sorprendente ver cómo ellos habían perdido cierta capacidad de expresión corporal. Luego, ellos cantaron con más entusiasmo al jugar el juego del “Lápiz”, bailaron, aplaudieron, y los observé motivados; el tiempo se pasó volando. Cuando nos dimos cuenta la clase se había terminado y los menores no querían irse.

1.4.1 Análisis del primer relato

Por recomendaciones de Serrano (En Daniel, 2008), hablaré en tercera persona para realizar el análisis de la experiencia anterior. El docente César observa cómo un colega imparte la clase de cantos y juegos. Se percata que el profesor utiliza todo su cuerpo para realizar las actividades, sin ninguna inhibición junto con sus alumnos que se encuentran gozosos. Los anima a realizar actividades de desplazamiento y juegos rítmicos desde que entran al aula.

En la misma sesión, los alumnos cantan una canción y la escenifican por medio de la expresión corporal. En otra actividad, el profesor pone el ejemplo al escenificar un animal y emitir su onomatopeya. Asimismo, los alumnos lo imitan con alegría. Por último, el maestro pide a los niños que escuchen los sonidos de su entorno, los menores comparten sus impresiones con todo el grupo.

El docente César intenta seguir los pasos del maestro que observó con los alumnos de preescolar, no obstante, no logró que los niños disfrutaran de las actividades y no sabía qué hacía mal o qué necesitaba hacer diferente.

Una maestra de educación preescolar le confesó que hay una secuencia didáctica con diferentes momentos por medio del canto, el ritmo, el movimiento y el juego.

El maestro César tuvo la humildad de aprender del otro y no tener el síndrome del objeto terminado. Tomó en cuenta la sugerencia de la maestra y planeó su clase con base a una secuencia didáctica donde los niños participaban de forma activa desde el inicio.

Los resultados fueron mejores con los alumnos de preescolar. Así, del mismo modo, el docente decide llevar esta nueva práctica con los alumnos de primer año de primaria. Los alumnos al principio se sintieron fuera de su cotidianidad, pues siempre las clases eran pasivas y ellos permanecían sentados, pero no tardaron mucho en responder con alegría y motivación a las nuevas tareas de la clase de educación musical. Para el maestro César fue una primera variación en su práctica docente que lo motivó a buscar e indagar sobre formas distintas de vivir, aprender y enseñar la musicalidad.

A continuación presento el caso: fase de exploración que logré describir como resultado de dos observaciones *en situ*, y de las aportaciones de mis compañeros del seminario de tesis, así como de mi tutor.

1.5. Narración de un caso: Fase de exploración

El miércoles 4 de marzo solicité a la directora administrativa de la escuela *Vasco de Quiroga* la autorización para llevar a cabo una propuesta de intervención relativa a la educación artística, en concreto a la musicalidad. La solicitud fue aceptada, en buena medida por la amistad que he tenido con la directora y con algunos maestros que ahí laboran. Además, el maestro de música es mi amigo, mantenemos buena relación desde hace tiempo y estuvo interesado en la indagación; se ha mantenido dispuesto a colaborar conmigo.

Me presenté en el colegio a las 8:30 de la mañana, la directora administrativa, me recibió de forma amable. Nacho, el maestro de música llegó junto conmigo al plantel, le preguntó a la directora en cuál salón llevaría a cabo sus actividades. Ella se dirigió a ambos y respondió: *en el salón multimedia, pues en el salón de cantos y juegos hay una reunión con los papás de primero*. Al entrar al salón, las sillas están afiladas frente al pizarrón electrónico. Nacho y yo decidimos despejar el área, cambiamos la posición de las sillas, las colocamos al lado de los muros más largos.

El Colegio “Vasco de Quiroga” se construyó en un terreno de aproximadamente 600 metros cuadrados. El patio se ubica en la planta baja rodeado del salón de primero, la dirección y las aulas de preescolar. El “salón multimedia” mide aproximadamente 6 por 4 y de altura 3 metros, y se encuentra en el segundo piso del único edificio, de tres niveles que conforma la escuela. Al subir, la entrada se localiza a la izquierda de las escaleras. La puerta es de metal. Al entrar, de frente se percibe un muro de ladrillos rojos que está dividido horizontalmente en dos partes, la sección inferior es de ladrillo y cubre gran parte de la pared; en la superior, de menores proporciones, se localizan ventanas rectangulares. El muro contiguo a la puerta es del mismo material y no tiene lumbreras. El pizarrón electrónico, fijado a la pared, se ubica al fondo del salón, cubre aproximadamente dos tercios del muro. A la izquierda del pizarrón está la computadora dentro de un gabinete. El proyector de imágenes (cañón) cuelga de una estructura metálica en la parte media superior del techo del salón.

Mientras el docente termina de retirar las sillas del salón, me pide que baje por los niños al salón de primer año que se encuentra en el primer piso². Al abrir la puerta del grupo, los niños me ven y expresan un grito de júbilo, porque ya saben que va empezar la clase de música. Los formo en dos hileras: una de niños y otra de niñas; con su cuaderno y su estuche con lápices

² Yo fui el profesor de ese grupo los seis meses anteriores, hasta el mes de febrero. Dejé de participar en la escuela, dado que mis horarios de la maestría ya no embonaron con los del colegio, además, en el coloquio, mis profesores me sugirieron que para documentar la intervención pedagógica observara a otro colega.

para colorear. Suben al salón multimedia, en el trayecto platican entre ellos (cosas que no escucho), ríen y caminan lento en las escaleras.

Los niños entran al salón multimedia en silencio, desformados, con sus rostros serios y se aglomeran en el centro del aula. El profesor pide a los educandos, al azar, sentarse en el piso, frente al pizarrón electrónico. Uno por uno, los alumnos toman posición en los espacios que antes ocupaban las sillas, se acomodan en cuatro filas de aproximadamente cinco o seis niños cada una. Algunos dirigen su mirada al pizarrón y otros voltean su cara para mirar la cámara de video que sostengo con las manos. Ya colocados, el maestro se para frente a ellos.

—*Me llamo Nacho* —entona su nombre parado frente a los niños y de espalda al pizarrón electrónico—. *¿Cómo te llamas?* —pregunta el nombre de algún alumno con la misma melodía formada por las notas sol y mi. —*Me llamo Yéremi* —el menor responde su nombre de forma individual con la misma eufonía. Después, el grupo repite en coro el sustantivo de su compañero. Al mismo tiempo, para la nota mi, el profesor mueve su mano derecha en forma horizontal a la altura del pecho como si fuera saludar a la bandera, y para la nota sol, gira levemente su muñeca para que el pulgar apunte hacia la barbilla del docente.

Así, el docente repite la interacción anterior e incita a participar a cualquier integrante del grupo en la actividad de dos maneras: la primera, de forma directa; la segunda, pregunta quién desea colaborar, por lo que los alumnos levantan, rápidamente, la mano para responder a la invitación. En seguida, convoca a todos los niños para apoyar a su compañero o compañera a entonar su nombre.

Sin embargo, al maestro le lleva tiempo introducir los principios de la forma musical. Mientras que algunos alumnos responden rápidamente, otros se muestran tímidos, cuando esto sucede, el grupo toma el nombre del alumno que no canta. En otras ocasiones, el educando entona su nombre (*me llamo Mauricio*) sin timidez y todos repiten en coro con alegría.

En la siguiente acción, el maestro introduce al tema, enfáticamente, por medio de preguntas. —*Bueno, vamos a comenzar la clase de hoy. ¿Quién ha escuchado el corazón de su papá o el suyo?* —Inclina su cuerpo levemente para acentuar la interacción con los niños. Todos los educandos levantan una mano y comienzan hablar al mismo tiempo, entre las voces se escuchan comentarios —*yo he escuchado a mi papá* —menciona un niño con una voz precipitada y emoción en el rostro.

Los niños continúan en un parloteo conjunto, razón por la cual, el profesor mueve ambos brazos y los coloca como si quisiera tomar un volante de bicicleta y, al mismo tiempo, cierra los puños. Además, emite un sonido fuerte con la voz —*sh*. Los alumnos al mirar la señal, comienzan a guardar silencio poco a poco. Cuando los discentes terminan con la interrupción, el docente busca por medio de una analogía que los alumnos conceptualicen la noción de pulso. Con pausas breves entre palabras y un tono suave en la voz, menciona a los alumnos que el corazón de su papá cuando descansa está en reposo, y, por el contrario, con la actividad física se encuentra agitado. Por tanto, en lo primero, lleva una pulsación lenta y, en lo segundo, rápida.

En seguida, ejemplifica la condición de un corazón agitado por medio de onomatopeyas junto con palmadas. Así, nombra las dos cualidades del pulso: rápido y lento que ha trabajado en este momento de la sesión. Además, vuelve a repetir ejemplos y menciona a los alumnos que eso en música se llama pulso, pide a los menores que repitan el nombre del vocablo para su asimilación.

A continuación, el docente saca de su mochila una lámina con una caricatura de un corazón con una corona y lo nombra el *Rey pulso*. Los alumnos miran la imagen con una sonrisa en el rostro, y aceptan dibujar al personaje en su cuaderno con agrado y felicidad. Luego, el profesor destaca la corona que se encuentra en la lámina, y alude que por tal razón es el monarca, al mismo tiempo, nombra una metáfora entre lo anterior y el pulso, pues para él connota varias cosas: un emperador no sólo dirige a su pueblo, sino tiene el poder para llevarlo a la ruina o a la prosperidad, su posición tiene privilegios en

comparación con las personas normales, además, sin el corazón, no puede vivir ningún ser humano, pues es vital para su existencia.

Para terminar con este tema, el docente define al pulso como conductor de la música y nombra las cualidades del mismo por medio de dos estilos musicales distintos: el vals y el rock and roll. El primero, menciona que es lento y, el segundo, rápido. Los alumnos tararean los ritmos con el maestro y, luego, los aplauden, de modo que se escucha como un aguacero en el salón.

Más adelante, el profesor inicia el aprendizaje de una canción: *Luna dame una tuna*. Comienza a cantar partes de la canción con una intensidad suave y pide a los alumnos que la repitan. El grupo se nota un poco disperso, pero algunos responden a las indicaciones, sobre todo los niños que se confinan en la primera fila, los que se hallan cerca de la puerta no están del todo atentos a las consignas de la clase y continúan coloreando el dibujo del *Rey pulso* en su cuaderno. En consecuencia, el maestro sigue su clase sin incorporar a todo el grupo y se dirige sólo a los que más atentos están.

Después, les pide que se incorporen y lleven el pulso con ambos pies, al mismo tiempo, que cantan la canción. Los menores se incorporan despacio, dejan su cuaderno en el piso y hablan entre ellos. Un niño crea ritmos de forma libre al percutir sus zapatos en el piso y otros sólo hablan y se miran entre ellos. Al observar el desbarajuste, el maestro efectúa la señal de orden con sus brazos y manos con un tono más severo, y los alumnos dejan de hablar de forma gradual con sonrisas en el rostro.

A continuación, el docente detecta a los niños que no cantaron y les menciona que él y el resto del grupo ya se saben la canción, pero ahora, cantarán sin su apoyo. Así, el profesor los involucra en la actividad y confirma si se aprendieron la tonadilla. Los alumnos interpretan la canción con buena afinación y dicción, de modo que el profesor elogia al grupo y promueve cantarla de dos formas distintas: suave y fuerte.

Los niños se encuentran inquietos, escriben en su cuaderno e irrumpen la clase. El docente utiliza su señal de orden y logra que le pongan un poco de atención. Les comenta que el pulso lo llevarán de forma interna y que él los va dirigir como un director de orquesta. Algunos niños no saben quién es dicho personaje. El profesor quiere explicarles, pero todo el grupo está distraído, sus caras son serias y dispersas, algunos niños toman su juego de lápices o su cuaderno, otros borran y sonríen entre compañeros. El maestro vuelve imponer orden y los alumnos resignados lo escuchan.

A continuación, el maestro comienza el estudio de la rítmica con dos figuras básicas del método Kodály: la negra y la corchea. Muestra dos láminas, la primera con notas de un cuarto que él llama *Ta*, y la segunda con notas de dos octavos que nombra como *Titi*. Pide a los alumnos que las copien en su cuaderno, mientras, el ruido que entra por la puerta es muy fuerte, como los sonidos típicos de una hora de recreo.

El maestro toma el pandero con una mano y con la otra muestra la lámina de la figura rítmica del *Ta*. Comienza, junto con todos los niños, a repetir la sílaba de la nota con su voz, al mismo tiempo, percute con el pandero en su pierna con la misma rítmica. Además, produce varios ejemplos que repite con todo el grupo. No obstante, dos niños comienzan a improvisar ritmos rápidos con sus colores, como si estuvieran en un escenario y tocaran la batería. El profesor les llama la atención y no los deja continuar.

El maestro invita a la lectura rítmica de los ejercicios que él escribió con anterioridad en el pizarrón. Los niños comienzan el ejercicio antes de que el docente les conceda turno, así que emite un sonido con su boca e impone orden con el movimiento de sus brazos y manos. Más adelante, solicita a los alumnos que copien en su cuaderno los ritmos plasmados en la pizarra para practicarlos en su casa.

Más tarde, el docente combina los ritmos de distintas formas y crea pequeños ostinatos (secuencia rítmica que se repite varias veces) y exhorta practicarlos de distintas maneras: con la voz, palmas corporales y marchas.

Algunos niños no ejecutan bien el ritmo, otros escriben en su cuaderno o sólo escuchan. El docente incorpora el ritmo a la canción: *Luna luna dame una tuna*. Los educandos no pueden coordinar el pulso con los pies y el ritmo con las palmas y se vuelven a distraer por la dificultad del ejercicio. Una niña sigue metida en su cuaderno sin incorporarse a la actividad, otros sólo se balancean sin cantar.

Sin percibir la distracción de los alumnos, el maestro promueve el aprendizaje de otra canción: —*La ovejita blanca tiene mucho frío porque sopla el viento y no encuentra alivio. Pero a la mañana cuando salga el sol sus rayitos tibios le darán calor. Uuu Uuu*— entona con una voz suave y afinada. Por medio de la forma responsorial o el eco, pide a los niños que repitan los fragmentos que él menciona para familiarizarse con el texto, después, solicita a los alumnos que dibujen sobre la historia de la misma. Algunos discentes se encuentran sentados panza abajo, otros toman su cuaderno y comienzan a plasmar sus imágenes con sus colores.

Cerca de concluir la clase el docente recuerda a los alumnos sobre los temas que vieron en clase. —*Vamos a recordar que vimos hoy, ¿qué era el pulso en la música?, era el rey pulso, pues era rápido y lento. Vimos las figuras rítmicas y el ritmo que se repite muchas veces se llama ostinato*. Con el fin de aseverar el aprendizaje de las figuras rítmicas (negras y corcheas), el maestro toca el ritmo con las claves y los niños los escriben en su cuaderno. —*¿A ver, si tienen buen oído?*— pregunta a todos los niños—. *Voy a tocar uno de estos ritmos escritos en el pizarrón y ustedes me dicen cuál toqué.*

Los alumnos escriben correctamente algunos ritmos, pues el maestro los ejecuta por el orden de la numeración que el diseño con anterioridad. El docente se percata de lo anterior y les pone una pequeña trampa. Los menores responden antes de que él toque el ostinato número cuatro y con una leve sonrisa en el rostro por evidenciar a los menores, les indica que todavía no consuma la acción. Antes de finalizar, el docente condiciona la distribución de los objetos sonoros para la clase próxima, menciona que el niño que no traiga la tarea no tendrá derecho a utilizar los instrumentos musicales que él promete

llevar al aula. Asimismo, pregunta a los alumnos si queda claro el trabajo para casa, los niños contestan acertadamente con una sonrisa en el rostro.

Por último, el docente pide a los niños que se den un fuerte aplauso, pues trabajaron muy bien y, acto seguido, los forma de dos en dos. Los rostros de los educandos expresan sonrisas, y salen del aula con su maestro por delante para bajar por las escaleras rumbo al salón de primer año.

El lunes 23 de marzo, el maestro Nacho y yo nos vemos en canal de Chalco. En el transcurso del viaje el profesor me platica sobre la carrera de Psicología Educativa que está por terminar en la Universidad Pedagógica Nacional y que sólo le falta acreditar estadística para terminar los créditos de la licenciatura.

Llegamos al colegio a las 8:05 de la mañana. El profesor con anterioridad pidió a la directora cambiar la clase de las 9:00 a las 8:00. Al entrar al inmueble, observamos una ceremonia de preescolar con padres de familia que no permitió que los alumnos de primer año subieran al salón multimedia a tomar su clase de música, por lo que el maestro optó por dar la clase en el salón de primer año que se ubica enfrente de la dirección en la planta baja.

El maestro de música toca la puerta para avisarle a la maestra que está listo para impartir la clase. La docente titular del grupo de primer año responde al saludo del profesor, deja sus cosas y sale del salón. Después, entramos al aula Nacho y yo. Algunos niños se encuentran sentados con un compañero, y otros solos en una banca. La mayoría tiene sobre la mesa su estuche de colores o plumas y todos nos miran con una sonrisa en el rostro.

El salón es de forma rectangular de aproximadamente de siete metros de largo por 4 de ancho. Al entrar al salón observo el escritorio de la maestra, la pared que tiene lumbreras cuadradas en la parte superior, un cartel de un pato con un paraguas que se cubre de la lluvia y tiene escrito en la parte superior "Al mal tiempo un buen libro". Al girar a la izquierda, se encuentran las bancas azules con dos sillas rosas cada una, colocadas en dos hileras de cinco

y una de cuatro, en ésta última al final, hay un librero de madera con cuadernos y libros.

El aula esta pintada de dos tonos, en la parte inferior, de las cuatro paredes, es un gris claro, en la parte superior es blanco. El piso es de adoquín color café claro. El pizarrón verde se encuentra detrás del escritorio, pero se ve casi blanco del gis que ha quedado sobre él. En la parte posterior de las bancas junto al librero hay un periódico mural forrado de papel plateado con el rostro del ingeniero Lázaro Cárdenas, junto con unas palabras que mencionan lo siguiente: *¡Que viva la soberanía mexicana!*

El docente se coloca frente a los niños con la espalda hacia el pizarrón y les pregunta sobre la tarea que les dejó la semana pasada. Al mismo tiempo, se desabrocha la chamarra café que trae puesta. Los alumnos reaccionan de diferentes maneras: sorprendidos, indiferentes o distraídos, pero uno de ellos, en especial, irrumpe la clase con una flauta blanca que sopla para producir sonidos agudos y fuertes.

Acto seguido, el maestro entona la canción *a capella: Luna dame una tuna*, y alterna movimientos con su mano derecha; primero, como si quisiera saludar a la bandera; segundo, gira la mano levemente para que el pulgar apunte hacia la barbilla del docente. No obstante, los niños no cantan junto con él y sólo lo observan, por esto, se detiene y les pregunta si se acuerdan de la canción de la clase pasada, sólo contesta una niña con una afirmación.

Después, el docente invita a los niños a cantar la canción junto con él, de forma simultánea, la mayoría de los alumnos entonan con una voz suave; pero, algunos menores se encuentran distraídos en otras faenas personales y no entonan la copla. Entonces, el maestro cambia de estrategia y les solicita el dibujo que debían hacer de tarea. Los educandos expresan una respiración de preocupación y comienzan a sacar el cuaderno de su mochila, otros se paran de su lugar para buscar en el estante de cuadernos.

Los alumnos toman su cuaderno del librero y regresan a sus asientos. Acto seguido, unos niños discuten entre ellos, pues una niña no mueve su silla para que su compañero acceda a su lugar. El maestro no escucha la diferencia entre los educandos y revisa la tarea de los menores que se encuentran al final de la fila. Simultáneamente, se oyen muchas voces en el aula y todos los niños preparan su cuaderno para que el profesor lo revise. Mientras califica los cuadernos, el docente pregunta: —¿Qué era, ovejita o abejita? ¿Quién se acuerda? —Ovejita —responden con seguridad. —¿Cómo hace la ovejita? Y ¿Cómo hace la abejita? Los menores emiten la onomatopeya de un borrego y, después, de una abeja. Al mismo tiempo, el mismo niño de la irrupción anterior no deja de producir sonidos agudos con la flauta, y dos niñas sentadas a su lado censuran con una voz fuerte los ruidos que emite con el aerófono su compañero. —¡Cállate! El menor deja hacer pitidos con una leve sonrisa en el rostro.

En la siguiente actividad, el maestro toma el dibujo del *Rey pulso* para mostrarlo a los niños y les pregunta si lo recuerdan, ellos contestan de forma positiva en coro. Luego, el docente aplaude con ambas manos con una intensidad ligera y algunos niños imitan la acción. Al mismo tiempo, el profesor describe tres analogías para ejemplificar lo que es el pulso lento, regular y rápido. —*Cuando me levanto en la mañana camino por la recámara de forma lenta. De repente, me llama mi mamá para tomarme la leche, voy con un pulso regular. Pero veo que ya van a dar las ocho y corro para ir a la escuela.* El maestro se dirige al escritorio para tomar otra lámina y deja la del *Rey pulso*. Los niños que se encuentran sentados en las primeras bancas no abandonan su atención al maestro, en cambio, una niña sentada al final de la primera fila escribe en su cuaderno. El docente toma con la mano derecha la lámina con la figura rítmica *Ta* y con la mano izquierda *Titi*. Muestra a los alumnos una de ellas a la altura de la cabeza y la otra la coloca a la altura de su cintura volteada para enfatizar a la primera, así, continua y alterna ambas láminas.

Los niños solfean las notas con la voz y responden al verlas escritas en los cartones. El maestro deja las dos cartulinas que sostenía con la mano en el escritorio y toma otra con tres figuras de *Titi* que parecen tres sillitas. Se

percata que les muestra la equivocada y agarra del escritorio una que contiene ocho octavos, y otra con seis corcheas y un cuarto. Después, Coloca los dos rectángulos de cartón en la ranura del pizarrón que se usa para poner el gis; en el lado derecho, ubica la que contiene: *Titi, Titi, Titi, Ta*; en el lado izquierdo, acomoda la otra hoja con: *Titi, Titi, Titi, Titi*.

Inmediatamente, el maestro canta la tonadilla: *Los patitos del estanque*, y, además, junto con los alumnos producen el ritmo de la misma con palmadas. Edson sigue con la flauta en la boca y articula sonidos cortos. Si bien, el maestro no lo sanciona, sus compañeras que se encuentran cerca de su banca voltean a verlo de forma inquisitiva. En seguida, el docente promueve la participación individual para tocar un instrumento de percusión, y, además, grupal para percutir ritmos y cantar. Es decir, mientras todos los alumnos observan al docente, este último propone a un alumno para que toque con el pandero las notas escritas en los rectángulos de cartulina. Más adelante, el maestro solicita la participación de todo el grupo para ejecutar con palmadas lo mismo, y, así, pasar al trabajo colectivo. Para finalizar la acción, pide que se entone la canción: *Los patitos del estanque*, mientras que, de forma sincrónica, interpretan la rítmica que estudiaron un poco antes.

El docente pide a los alumnos que copien las figuras rítmicas escritas en las láminas. Los niños observan al maestro para percatarse cómo deben usar el cuaderno. Una niña que se encuentra sentada en la primera fila bosteza profundamente, y los que ya seleccionaron su página inician su trabajo en el papel. El docente revisa que todos tengan listo su material para trabajar, sin embargo, dos niñas no trajeron su cuaderno y el maestro toma las hojas blancas que se encuentran en la parte superior del librero, saca dos y le da una a cada niña.

Los alumnos terminan de transcribir las notas musicales poco a poco. Una niña se para y enseña su trabajo al docente, otra le comenta algo en voz baja y él mueve la cabeza en forma afirmativa. Más adelante, el docente presenta el dibujo de los personajes de la canción. Sostiene dos láminas, camina al pizarrón y las expone al grupo; la de la mano derecha, es un pato amarillo que abarca

todo el espacio del plano; el de la mano izquierda, son tres patitos pequeños del mismo color parados afuera de un estanque donde nada otro pato.

—*Esta canción nos habla de unos patos que salen, ¿dónde? ¿En un?*
—¡En el estanque! —Se oye la voz fuerte de una niña. Después, el maestro pide a los alumnos entonar la melodía de la canción. —*Vamos hacer primero... repitan esto: sol, mi —entona suavemente—. Muuu, Uuu —canta con la boca cerrada.* Y los alumnos imitan al profesor y corean al mismo tiempo que él.

Más tarde, el maestro ejecuta la melodía con la flauta para que los niños canten sobre de ella la letra de la canción, no obstante, no se saben la letra de forma completa. Así que el docente interrumpe para corregir y, después, continúan con el canto de *Los patitos del estanque*. Se observa cierta distracción en la clase, algunos niños se mueven de su asiento y se recargan en la mesa del otro compañero como si quisieran acostarse en ella. Edson sigue con la flauta en la boca y emite sonidos fuertes.

El maestro percibe que los varones no participan e implica la participación por géneros, primero, pide a las niñas que canten la canción mientras él toca la melodía de con la flauta. En el mismo momento, Sebastián voltea a ver a Celeste y sonríen entre ellos; Edson vuelve a ejecutar sonidos con el aerófono que tiene en la boca; y Celeste voltea a mirarlo para mostrar su incomodidad por la acción de su compañero. Después de que terminan las niñas de interpretar la copla, el docente promueve la intervención de los niños, pero, solamente se percibe la voz de Sebastián y deja de hacerlo al no escuchar a otro de sus compañeros, por lo tanto, sólo queda el sonido de la melodía del instrumento que toca el profesor.

El maestro sorprendido pregunta: —*¿No qué les gustaba cantar y tocar instrumentos?* Una niña defiende a su género y menciona que ellas sí participan. Un niño acusa a Edson que no entona con ellos. —*Es que Edson no canta, sólo está con la flauta.* Así, el docente con tono suave y reconciliador menciona que su compañero, ahora, sí va participar. Los varones vuelven a

cantar, pero no se escucha su voz con intensidad y el profesor solicita el apoyo de las niñas.

En la siguiente interacción, el docente pide que los alumnos se incorporen de sus asientos. Así, casi todos los niños se paran, simultáneamente, de sus bancas para marcar el pulso con los pies. Después, Sade se incorpora con un gran bostezo, Marco escribe en su cuaderno y permanece sentado, Andrea pide permiso para ir al baño, y el maestro la deja salir. Luego, la mayoría de los niños cantan y marchan con una intensidad moderada. No obstante, algunos se sientan sin que el maestro se los indique. El maestro percibe que los alumnos se encuentran desmotivados y pregunta si quieren hacer un dibujo, los menores contestan con ímpetu de forma positiva, al mismo tiempo, que preparan su cuaderno y estuche de colores. El docente dibuja en el pizarrón a los personajes de la canción: *Los patitos del estanque*, y de forma metódica, enseña a los educandos cómo hacer las imágenes. Todos se encuentran atentos y desarrollan la tarea con entusiasmo.

Más adelante, el maestro saca de su mochila negra un par de claves y señala las dos láminas que contienen figuras rítmicas que se encuentran colocadas en la ranura donde se pone el gis. Acto seguido, entrega las claves a Silvia que permanece parada enfrente del pizarrón, ella las toma y camina hacia su asiento. El profesor agarra de su escritorio el pandero y le pide a la niña que se regrese. Mientras el maestro y la niña tocan el ritmo con los instrumentos, todo el grupo solfea las figuras rítmicas en voz alta.

Al terminar la actividad anterior, los niños se sientan en sus lugares y dibujan en su cuaderno sin que el maestro se los indique. Edsón irrumpe la clase, nuevamente, con los sonidos molestos que produce con su aerófono, sin embargo, sus compañeros lo sancionan en coro y el docente lo voltea a ver con una mirada inquisitiva, así que el menor deja la flauta en su banca y baja la mirada.

Ya el aula en silencio, el docente dicta figuras rítmicas para que los alumnos las garabateen en su libreta. El sonido del patio entra por las ventanas, los niños escriben y corrigen en su cuaderno el dictado. Celeste se para y le presume a su compañero Sebastián que ella tuvo correcto el ejercicio. Karla voltea a la cámara de video con una sonrisa en el rostro. El maestro camina por las mesas para corregir los ritmos que han escrito los alumnos. Al terminar de revisar, se coloca enfrente de los niños a espaldas del pizarrón. Pero, algunos niños se paran de su lugar y se acercan al docente para que les califique las correcciones que han hecho.

Para finalizar la clase, el docente pide a los niños que se incorporen de sus asientos y propone una secuencia rítmica corporal. En cuatro tiempos mueve distintas partes del cuerpo; en el primero, pega con las palmas de las manos los muslos; en el segundo, choca las palmas; en el tercero, chasquea con los dedos; en el cuarto, pone ambas manos en la cabeza. Repite la secuencia varias veces, no obstante, los alumnos no logran coordinar los pasos, pues, sincrónicamente, el maestro incorpora una canción con un idioma extraño. —*make, make, juvetumba, tuba, tuba, tuba, tumba. make, make, juvetumba, tuba, tuba, tuba, tumba.*

Se termina el tiempo de la clase, y el docente menciona que en la próxima sesión practicarán la actividad anterior y pide un aplauso para todo el grupo. Los niños se sientan en sus lugares correspondientes y platican entre ellos; en el aula se escuchan muchos murmullos. Al mismo tiempo, el maestro guarda sus cosas y se dirige a la puerta para avisarle a la maestra de primero que la clase ya terminó.

1.5.1. Análisis de este caso

El trabajo de campo deja ver en la fase de exploración³, cómo el maestro habla la mayor parte del tiempo, busca que los niños conceptualicen términos del lenguaje sonoro e impone un sólo rumbo de acciones. Conocer qué sucede en la clase de música no es tarea fácil, aunque he encontrado ciertos patrones recurrentes en los segmentos de interacción que concuerdan con mis siguientes presupuestos teóricos:

1. El discurso del maestro ocupa la mayor parte de la clase.
2. La rutina aparece en toda la clase de educación musical y no permite la espontaneidad.
3. Los alumnos expresan diferentes ritmos, sin embargo, el docente impone los que él enseña.
4. La práctica del maestro deja ver la influencia del formalismo en ella.
5. Hay mínimo movimiento corporal.
6. Las canciones son un medio para reforzar el concepto de pulso.
7. No hay posibilidad de improvisación.

El formalismo en educación musical es la enseñanza de la música a partir de sus elementos formales: pulso, ritmo, armonía, melodía y timbre, y se caracteriza por trabajarlos de forma abstracta y aislada, como si cada uno de ellos existiera de forma mutuamente excluyente con el otro.

El docente inicia con el aprendizaje del pulso como elemento esencial para la conducción de la música por medio de la analogía del corazón humano. Menciona que una persona en reposo lleva una pulsación lenta, y al agitarse por realizar alguna actividad aeróbica (correr) sus latidos se tornan rápidos.

³ Observé siete sesiones, las dos primeras las llamé fase de exploración, pues buscan conocer cómo es la práctica educativa del docente sin la propuesta. Las otras cinco observaciones corresponden al desarrollo de la intervención pedagógica sobre musicalidad.

Es evidente que el maestro posee una gran influencia del método Kodály. En primer lugar, utiliza signos manuales (fononimia) por medio de movimientos con la mano y el brazo. En segundo lugar, el docente práctica melodías y canciones mediante la entonación de las notas sol y mi —intervalo de tercera menor esencial en la música infantil húngara— (Szönyi, 1976).

1.6 Propuesta de intervención educativa para impulsar la musicalidad

Justificación

A partir de mi experiencia como profesor de educación musical, comprendí la ruptura que existe entre preescolar y el primer año de primaria. Observé que la mayoría de los maestros olvidan que el niño proviene de una educación basada en la vivencia, el movimiento y el juego. Por lo general, violentan el proceso educativo al no dejar que el niño se mueva y permanezca sentado la mayor parte del tiempo.

La experiencia que originó la propuesta marcó mi práctica docente, pues después de eso, reflexioné que mucho del tiempo que empleaba en la clase de música sólo era para explicar conceptos, asimismo, buscaba que los niños permanecieran pasivos, en lugar de vivir la música con el cuerpo. A pesar de que les enseñaba canciones o algunos ritmos, detecté que faltaba algo: el vivir la musicalidad como experiencia.

Propósitos:

- Experimentar la música por medio del movimiento del cuerpo.
- Expresar y crear música al utilizar la voz.
- Musicalizar un cuento con actividades rítmicas y vocales.
- Percibir y crear distintos paisajes sonoros.
- Ejecutar e improvisar objetos sonoros.
- Simbolizar distintos objetos sonoros de forma libre.
- Propiciar la imaginación y creatividad por medio del juego.

Objetivo general

Impulsar la musicalidad de los alumnos de primer grado de primaria por medio de experiencias: productivas (poiesis), receptivas (aisthesis) y colectivas (catharsis).

La musicalidad como experiencia

El niño cuando asiste a preescolar juega, canta, corre, utiliza su cuerpo, toca instrumentos y explora diversos objetos sonoros. Sin embargo, cuando ingresa al primer año de primaria, todo cambia, permanece sentado la mayor parte del día, atiende al maestro de forma pasiva y deja de moverse. “Para el niño de cinco años, el arte es vida y la vida es arte. Para el de seis, la vida es vida y el arte es arte. El primer año de escuela es un jalón en la historia del niño: un trauma” (Schafer, 1975, 14).

No quiero decir que es incorrecto conocer la escala musical, o aprender los símbolos de la música. Pero, me inclino a las aseveraciones de Hemsy de Gainza cuando señala que: “Por principio, todo concepto deberá ser precedido y apoyado por la práctica y el manipuleo activo del sonido: la exploración del entorno sonoro” (2006, 23).

Es evidente, entonces, que la educación musical impartida en las escuelas primarias no busca formar concertistas o músicos, sino que el niño viva la experiencia de hacer música al: escuchar los sonidos, expresarse con la voz, crear ritmos, mover su cuerpo en una danza, jugar con el otro con objetos sonoros; es decir, gozar y padecer la música. En ese mismo sentido Dewey menciona que:

El arte en su forma, une la misma relación entre hacer y padecer, entre la energía que va y la que viene, que la que hace que una experiencia sea una experiencia. [...] Se ve entonces que la experiencia estética — en su sentido limitado — está conectada de modo inherente a la experiencia de hacer. La satisfacción sensible del ojo y del oído, cuando es estética no lo es por sí misma, sino que está ligada a la actividad de la cual es su consecuencia. (2008, 56)

Asimismo, el aprendizaje de las artes plásticas comienza, en primer lugar, con la manipulación de los materiales para que el niño explore, sienta, huelga, opere y juegue con ellos. Por ejemplo, si el maestro quiere que el alumno realice un dibujo con acuarelas, comenzará por combinar los colores primarios (rojo, azul y amarillo) para experimentar cómo surgen nuevos colores, el menor mezcla el azul con el amarillo y surge el verde, pero al agregar más azul obtiene una cualidad distinta del mismo color. Asombrado por su descubrimiento, agrega agua para ver qué sucede; y consigue que el color se degrade y se transparente.

En el ejemplo anterior, muestro cómo el educando juega con el color y con el manejo de los materiales. El niño no sólo se sorprende de los resultados que obtiene, al mismo tiempo, logra una armonía entre él y el mundo; se crea un vínculo entre el lenguaje plástico y el menor; consigue pasar del material crudo (pintura) al potencial estético, al remolino de las cualidades, pues no sólo espera pasivo, sino está totalmente en el trabajo artístico (Green, 2004).

En el mismo sentido, la música, la danza y el teatro son tres lenguajes artísticos que no son pasivos y utilizan el cuerpo como base fundamental. Eines menciona que: “si decimos que en <<dramática creativa>> el conocimiento ha de llegar siempre a través de la acción, el alumno debe estar permanentemente movilizado y comprometido con el proceso de aprendizaje” (2007, 151).

Así, del mismo modo, el cuerpo será el mejor recurso didáctico en la clase de música. Es la base para la musicalidad y la producción de las distintas manifestaciones sonoras. De entrada, los escolares junto con el docente realizarán marchas, rondas y distintos ritmos. Después, el aprendizaje de una canción por medio del “juego dramático” llevará al menor a la escucha creativa y a la expresión vocal y corporal. El punto anterior lo comparte Small cuando precisa que:

La música no es ni una cosa ni una colección de cosas sino una acción: el musicar. Todo ser humano nace con el don de musicar, que podría equipararse al don de hablar. Lo necesario para los niños y niñas de todas las edades no es la educación musical sino las oportunidades para participar en acciones musicales y especialmente rítmicas desde el nacimiento. (2003, 8)

Los niños expresan símbolos por medio del cuerpo o de su voz e interactúan entre sí para comunicar significados que han incorporado en el transcurso de su vida. El elemento fundamental del teatro es la acción, y la música es una acción. Serrano precisa que: “toda actividad humana (el lenguaje, la reflexión, el trabajo o el inconsciente) se realiza en constante relación con otros. Afirmación válida para las acciones que, incluso, efectuó en solitario” (2007, 71).

La expresión conduce al alumno a manifestar distintos mundos simbólicos que comparte con el otro y la imagen es la base de todo acto creativo. En otras palabras, la imaginación surge de las experiencias previas, pues toda fantasía es constituida por elementos tomados de la realidad. Dewey menciona que:

La unión de lo nuevo y de lo viejo no es una simple composición de fuerzas, sino una recreación en la que la impulsión presente toma forma y solidez; mientras que lo viejo, lo <<almacenado>>, es literalmente revivido, se le da nueva vida y alma al encontrarse con una nueva situación. (2008,70)

Cuando en mi práctica docente percibo a los educandos participar alegres en las rondas o en la interpretación de alguna canción, tengo la certeza que ellos disfrutan el hacer música. Por el contrario, si veo sus caras con apatía y sus cuerpos estáticos, entiendo que no he creado las condiciones para que en ellos surja la experiencia.

Hemsey de Gainza indica que: “El objetivo específico de la educación musical es musicalizar, es decir, volver a un individuo sensible y receptivo al fenómeno sonoro, promoviendo en él al mismo tiempo respuestas de índole musical” (2002a, 133). Así, La educación musical no sólo busca que el niño aprenda una canción, o aprenda a escuchar a los grandes compositores, sino

que encuentre un vínculo auténtico para toda la vida con el lenguaje sonoro. Al respetar la identidad musical del menor y no imponer un solo estilo de música, el maestro logra que el educando se identifique de forma activa con los sonidos propuestos dentro del aula. Del mismo modo, Cremades precisa lo siguiente:

Esa educación musical para la vida debe tener como finalidad enseñar la habilidad musical para aficionar y hacer sentir la música como el propósito de que el alumnado pueda tener una relación activa con el hecho musical durante toda su vida. (2008, 14)

El cuerpo, el juego y la música

La dramática creativa tiene como metas, en primer lugar, transmitir mediante la voz, el gesto, el sentimiento y el cuerpo conductas expresivas en diferentes contextos o espacios, en segundo lugar, estimular a los niños a vivir su fantasía e instrumentar su imaginación, su creación y su expresión, por último, propiciar interacciones, adoptar y adecuarse a distintos roles y situaciones (Eines, 2007). En este orden de ideas Sennet menciona: “en primer lugar, que todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan como prácticas corporales; en segundo lugar, que la comprensión técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación” (2009, 22).

Las distintas manifestaciones musicales retoman elementos escénicos para recrear e involucrar al niño con el lenguaje sonoro. Sobre todo en el nivel de preescolar, dado que el niño adquiere mediante su experiencia vivida: la capacidad de percibir, expresar y crear mundos simbólicos. Eisner declara que:

La mejor manera que conozco de aprender de pensar musicalmente es tener muchas oportunidades de participar en la cognición musical. La mejor manera que conozco de aprender a usar el cuerpo con relación a la música es tener muchas oportunidades de aprender a bailar. (1998a, 119)

También, como mencioné en párrafos anteriores, la música se ayuda de elementos escénicos. ¿Quién no ha ido a un concierto del estilo que sea? No sólo escuchamos el lenguaje sonoro, además, percibimos la musicalidad del intérprete por medio de los gestos corporales. Por tal motivo, retomo el juego dramático. Este último tiene seis finalidades: la primera, es la expresión como

comunicación; la segunda, el paso por todos los roles técnicos teatrales; la tercera, diferenciar la ficción de la realidad; la cuarta, permanecer en el personaje; la quinta, desarrollar la posibilidad de adaptación y, sexta, el combate de estereotipos (Eines, 2007). Para el trabajo de mi propuesta de intervención sólo tomaré la primera, dado que favorece a la música como experiencia comunicativa del menor. Eines explica:

La utilización del juego dramático en la escuela es el medio más completo para permitir que el niño/a se exprese de un modo espontáneo y orgánico, entiendo por orgánico la posibilidad de hacerlo a través del movimiento del cuerpo, unificando la voz y el gesto. (2007, 53)

Los niños construyen representaciones simbólicas al hacer música de forma colectiva o individual. Vale la pena decir que, “las significaciones musicales no se asignan racionalmente desde el exterior de la experiencia musical: son siempre las experiencias vividas en la plenitud de nuestra interacción perceptiva con la música” (Pelinski, 2005, 46). Por ejemplo: las rondas infantiles propician la expresión vocal, corporal y gestual. El niño canta canciones y las representa mediante su expresión corporal. Por lo tanto, estoy de acuerdo con la siguiente afirmación:

Expresar dramáticamente es configurar, plasmar con gestos, movimientos y actitudes una idea, pero para que esa idea trasladada al lenguaje del cuerpo se entienda, precisa que el símbolo creado comunique. Es decir, comunicar es hacer un esfuerzo para que el símbolo expresado lo comprendan los demás, no sólo quien lo expresa. (Malonda en Eines, 2007, 54)

Concluyo que “la única manera de conocer la música es vivirla, confundirse con ella” (Pelinski, 2005, 15). Además, el objetivo principal en la educación musical es la experiencia estética y artística, y sólo florece mediante la mediación del cuerpo para recibir, producir y comunicarse.

Recursos narrativos para impulsar la musicalidad

La musicalidad es la capacidad individual de un sujeto de vivir, experimentar y relacionarse con la música. Esta última cobra significado de dos maneras principalmente: la primera, de forma instrumental donde al hilar

los sonidos uno tras otro proporciona un sentido; la segunda, en canciones que, por lo general, constituyen pequeños relatos con letra que se conjugan con los sonidos. Los educandos cantan rimas, juegos, frases, palabras repetidas de forma rítmica, o pequeñas coplas anónimas que provienen de la lírica infantil tradicional, y sus temáticas simpatizan sobre relaciones ideales con su entorno social y familiar.

Los alumnos al interpretar canciones infantiles descubren los puentes lógicos que le otorgan al relato coherencia, además, son un alimento fundamental para la imaginación. El menor desarrolla su capacidad cognitiva al seguir el hilo de la narrativa, y, al mismo tiempo, aprende a reconocer diferentes posibilidades para explicar su experiencia y el mundo donde habita. Egan menciona al respecto lo siguiente:

El desarrollo de las aptitudes narrativas del entendimiento, su fácil empleo de las metáforas, su integración de lo cognitivo y lo afectivo, su virtualidad explicativa y de atribución de un sentido, y su omniabarcadora imaginación, tiene importancia educativa porque esas aptitudes son fundamentales para nuestra aptitud general de comprender la experiencia. (1992, 45)

Los alumnos recibieron en preescolar, en la mayoría de los casos, una educación basada en la imaginación y creatividad. Por ejemplo, los menores cantaron canciones, representaron personajes con títeres, o bailaron cualquier ritmo en los festivales de la escuela. Dicho bagaje de imágenes e historias le proporcionaron a los menores “la mayor parte de personajes, argumentos, y escenarios emocionales con los que piensan, escriben y actúan las grandes y pequeñas cuestiones de la vida, tanto en la vida misma como en el aula” (Gussin, 2005, 144).

Así, otra forma de acceder al relato es por medio del cuento. En mi propuesta de intervención educativa sobre la musicalidad planteo que los alumnos musicalicen una historia y canten una canción que hable sobre la acción principal de los personajes. De esta forma, los alumnos construyen un puente metafórico sonoro al relacionar parte de la trama con los sonidos que ellos mismos producen. En éste mismo sentido, López precisa que existen varias formas de representación de una narrativa, de modo que:

La narrativa además de artefacto lingüístico en un esquema cognitivo, en su formación y aplicación pueden intervenir otros esquemas cognitivos que no necesariamente tienen su origen, gestionan o aplican en procesos verbales. Esquemas encarnados, marcos y guiones y tipos cognitivos musicales pueden llegar a modelar, combinarse o articularse con los esquemas propiamente narrativos y es muy posible que su lógica influya en la lógica de la narración. (2008, 12)

En ese mismo sentido, los cuentos quedan grabados con más fuerza en la memoria cuando una canción forma parte de la historia, o cuando la música es parte del paisaje narrativo, puesto que la musicalidad de cualquier sujeto es como un río que toma varios causes, aunque se piense que el primero está seco, sólo necesita de una tormenta para recordarnos que, ahí, existía. Es lo mismo con las canciones o música que formaron parte de mi vida. Por ejemplo, recuerdo la cinta ochentera: *Historia sin fin*, tenía menos de diez años de edad y, con todo que han pasado más de veinte, al escuchar el soundtrack del filme, inmediatamente, recuerdo los personajes, la trama y la escenografía. Begoña menciona que sucede lo mismo con los cuentos musicalizados:

Bastantes relatos que acompañan nuestros primeros años, amén de tener un argumento atractivo o intrigante, incluían trozos cantados con una melodía muy sencilla y pegadiza o incluso repetitiva y machacona, que era lo que constituía una especie de marca de identidad del cuento [...] Vemos que en los cuentos o en los relatos cortos es relativamente frecuente la inserción de textos cantados por los personajes o por el mismo narrador, con un contenido y estructura de índole diversa que, en esencia, además de proporcionar variedad narrativa, repetir situaciones o acciones más o menos veces según las distintas versiones, parece servir para reforzar periódicamente la acción misma narrada. (2004, 337)

Del mismo modo, cuando el maestro propone un cuento musicalizado en la clase de educación musical, los niños por medio de la letra y el sonido aprenden a seguir el hilo del relato y acceden a la narrativa, dado que ésta se constituye “por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contarle a alguien que ha sucedido algo” (Gudmundsdottir, 2005, 54).

Al desarrollar el entendimiento narrativo, los menores acceden a su imaginación, e imaginar se relaciona con hacer metáforas, descubrir las relaciones inesperadas, hacer conexiones entre lo interior y lo exterior (Green,

2004). ¿Quién no recuerda haber cantado *La negrita cucurumbé* de cri-cri?, por ejemplo. Sólo el título es una metáfora que expande nuestras posibilidades imaginativas, y la letra de la canción nos sumerge en una trama y conflicto interior de una niña de color. No obstante, sin esperarlo, aparece el *Pescado combombin* para consolar a la pequeña. Así, Gussin menciona que:

La ficción se mezcla con los hechos, no para engañarnos, más bien, para involucrarnos en las cuestiones emocionales que subyacen en todo acontecimiento. Ese es el rol del narrador: nos ayuda a interpretar nuevas ideas y a integrarlas a nuestros reservorios de imágenes y sentimientos conocidos, dramatizando su significado y sus relaciones. (2005, 148)

En definitiva, la canción y el cuento nacen de la tradición oral, cambian en cualquier momento, saltan de una historia a otra, transportan emociones, motivos y temas. Y forman parte de la experiencia del alumno cuando el maestro los lleva al aula de una forma viva por medio del cuerpo, de este modo, crecen las posibilidades del menor de actuar en el mundo y de conectar por medio de la metáfora lo interior con lo exterior. De ahí que las palabras junto con la música son trasmisores de percepciones sensoriales que ejercen acción sobre la imaginación del niño; porque hacen surgir, como por magia, imágenes extraordinariamente vivas de los objetos nombrados (Pelegrín, 1982).

La musicalidad

El niño cuando nace viene preparado para oír los sonidos de la naturaleza, o la voz de su madre que, en la mayoría de las veces, le habla con cariño. El mundo está lleno de sonidos que inundan la habitación del pequeño. Más adelante, los familiares lo cargan y lo mecen a ritmos distintos, asimismo, producen expresiones sonoras con la voz para tener una comunicación con el bebe. No obstante, sin la intervención de la familia, es un poco complicado desarrollar la musicalidad de cualquier infante, por ejemplo, Mozart componía desde muy joven conciertos para clavecín y se le ha catalogado de niño genio. Lo que no se toma en cuenta es que desde el vientre de la madre del compositor ya existía un mundo sonoro que los esperaba. Su padre era violinista y tenía grandes expectativas en el menor.

Existe una frase que escuché de una pianista entrevistada por Cristina Pacheco que reafirma mi razón del precoz talento de Mozart. La conductora preguntó a la tecladista si ella fue un niño genio, y ella contestó que: “no existen menores prodigios, sino padres prodigios”. Sennett en su libro del artesano menciona que mucho del talento de Wolfgang Amadeus fue su afición por improvisar con la progresión de sexta napolitana y desarrollar su memoria. En palabras del autor:

Wolfgang Amadeus Mozart era capaz de recordar larguísimos pasajes, pero entre los cinco y los siete años este compositor había aprendido entrenar su gran memoria musical innata improvisando al teclado [...] deberíamos sospechar de las pretensiones del talento innato, no entrenado [...] es en general una fantasía narcisista. (2009, 53)

La concepción de la musicalidad contiene dos visiones opuestas: los relativistas y los absolutistas. Los primeros, mencionan que la naturaleza del hombre es ser musical; los segundos, se inclinan por el niño genio que nace y que sólo unos pocos virtuosos tienen esa gracia, postura totalitarista (Jaffurs, 2004). Sin embargo, en lugar de crear maniqueísmos al respecto, me inclino por no ver las diferencias, sino puntos de encuentro; en las dos tendencias existe una relación del sujeto con la música.

Hay que destacar que la musicalidad es la muy particular forma de vivir y experimentar la música de un individuo o de un grupo social. La relación que el sujeto tiene con la música es tan diversa como culturas en el mundo. Existen formas heterogéneas de hacer, recibir y compartir las manifestaciones sonoras: hay música china, africana, mexicana, y dentro de esta última, existe música oaxaqueña, veracruzana, de mariachi y guerrerense. Por lo mismo, menciona Dewey que: “toda cultura tiene su propia individualidad colectiva. Como la individualidad de la persona, de la que proviene la obra de arte, esta individualidad colectiva deja su impresión indeleble en el arte que produce” (2008, 374).

En la educación musical también existen diferencias de relación con la música. El niño que canta una ronda con sus compañeros en la primaria, no va pensar en la perfección técnica vocal, él sólo vive y comparte gestos con los demás por medio de la música. En cambio, en una escuela profesional, los maestros buscan el perfeccionamiento técnico del arte sonoro.

Hechas las consideraciones anteriores, me inclino con la siguiente aseveración de Todorov: “la tradición occidental mantiene una separación estanca entre arte y no arte [...] Me parece más fecunda la concepción que tuvo curso en Oriente durante siglos, según todo gesto puede ser magnificado hasta convertirse en arte” (2003, 257).

La musicalidad como *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*

El gozo estético se produce en las tres funciones básicas de la experiencia estética, Jauss declara que “la actitud de goce, que desencadena y posibilita el arte, es la experiencia estética primordial” (2002, 31). Asimismo, tiene una relación con distintas manifestaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo, el buen panadero produce pan con gusto: amaza la harina, mezcla los ingredientes, y, al mismo tiempo, percibe las diferentes texturas de la masa hasta llegar a la consistencia que él necesita para introducirlo al horno y crear el alimento, luego, se comunica con los otros por medio del resultado de su trabajo, es decir, la gente recibe su producto por medio de la percepción del olor, la forma y el sabor del alimento.

El ejemplo anterior, es muy similar al que vive un escultor, o un artesano, pues son procesos que surgen con cuidado, atención y tacto. En la música, el intérprete produce obras musicales, el compositor comunica sus creaciones, y el público recibe los productos de ambos. Los ejemplos anteriores muestran las cualidades de la experiencia estética en el lenguaje sonoro: la *poiesis*, la *aisthesis* y la *catharsis* (actividad productiva, receptiva y comunicativa). Sin embargo, en la realidad no se presentan de forma aislada y se interrelacionan una con otra. Asimismo, Jauss las plantea en la siguiente tesis:

La liberación por medio de la experiencia estética puede efectuarse en tres planos: para la conciencia productiva, al engendrar el mundo como su propia obra; para la conciencia receptiva, al aprovechar la posibilidad de percibir el mundo de otra manera, y finalmente —y de este modo la subjetividad se abre a la experiencia intersubjetiva—. (2002, 41)

De los anteriores planteamientos encuentro tres formas de vivir la experiencia musical para una clase de música, esto no quiere decir que en la realidad se presenten de forma independiente. Los niños en el aula producen sonidos por medio de su voz, los perciben por medio de su cuerpo y se comunican entre ellos con signos corporales y auditivos. Las experiencias son: perceptivas (*aisthesis*), expresivas (*poiesis*) y colectivas (*catharsis*).

La experiencia de percepción (*aisthesis*) en música es la respuesta sensorial y perceptiva que el niño utiliza para relacionarse con la música por medio del oído y todo el cuerpo. No es una actitud pasiva hacia los sonidos, sino el menor se encuentra en un mundo lleno de sonidos con los que interactúa y que ha incorporado en su trayectoria corporal de vida.

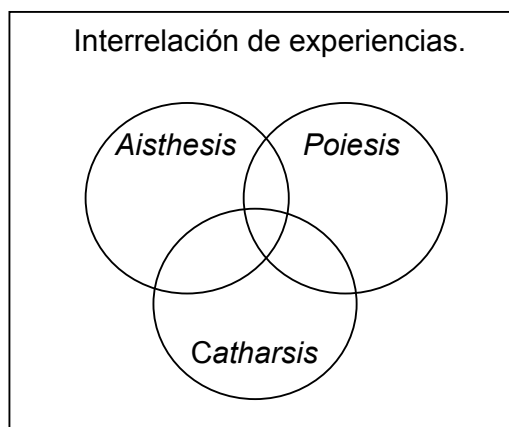
La experiencia de expresión (la *poiesis*) sucede cuando el niño expresa sonidos, ritmos, canciones, onomatopeyas e improvisa. Además, la escucha es considerada por Blacking como *poiesis*, pues menciona que “En las discusiones sobre la aptitud musical se pasa por alto con demasiada frecuencia la importancia de la escucha creativa, cuando es tan fundamental para la música” (2006, 37). En relación con este punto, Copland afirma lo siguiente:

Cuanto más vivo la vida de la música, tanto más me convengo de que el espíritu libremente imaginativo se halla en la esencia de toda creación y audición [...] Por su propia naturaleza, la música invita al tratamiento imaginativo, y que los hechos de la música, así llamados, sólo poseen significado en la medida en que se concede libre juego a la imaginación. (2003, 19-20)

La experiencia colectiva (*catharsis*) sucede cuando en el aula los niños logran hacer música juntos en o una comunicación intersubjetiva, es decir, Mead (1968) indica que “en el juego es la eliminación de la alternativa entre obra y contemplador, actores y espectadores, y el jugador actúa adoptando

roles comunicativos que podrían orientar a su vez la vida social como expectativas de comportamiento” (en Jauss, 2002, 82).

Por su lado, Small (1999) menciona que la música no es un sustantivo, sino un verbo. El “musicar” es la participación colectiva en cualquier actuación musical, y esta última es un encuentro humano por medio de sonidos organizados que genera entre los asistentes un conjunto de relaciones. Así, los tres tipos de experiencia no son independientes, sino se interrelacionan entre sí, se encuentran unidas. (Observar cuadro 1)



A pesar de que se encuentran interrelacionadas las tres formas de experiencia musical (perceptiva, expresiva y colectiva), propongo una clasificación de actividades que específicamente fortalece a una de ella. Por ejemplo, el cantar una canción en el aula de forma grupal es un acto que propicia la *expresión*; al mismo tiempo, el niño *percibe* los sonidos que él y sus compañeros producen con su voz; además, participan *colectivamente* en una actuación musical. (Observar cuadro 2)

	Experiencia musical en el aula		
Sensibilizar por medio del cuerpo	percepción	Expresión	Colectiva
Producción por medio del canto	percepción	Expresión	Colectiva

Exploración y creatividad con objetos sonoros	percepción	Expresión	Colectiva
Simbolización sonora	percepción	Expresión

Por lo anterior, propongo una propuesta de musicalidad en el aula que genere oportunidades para que el niño viva la música, mediante la producción, la recepción y la comunicación (poiesis, aisthesis y catharsis). En las acciones anteriores, el niño canta, toca instrumentos, mueve su cuerpo, percibe distintos paisajes sonoros, crea letras de canciones, improvisa ritmos, y juega con sus iguales. Es decir, la musicalidad del menor se fortalece por medio de todas las posibilidades que la música como experiencia le permita.

El papel del maestro

El papel del maestro, en mi propuesta, es de movilizar, comprometer, motivar y animar a sus alumnos. Como el actor de teatro, siempre buscará que su público regrese a verlo, de la misma forma, el docente de educación musical asumirá el rol de animador (Eines, 2007). Lo anterior es, sin duda, la columna vertebral de mi propuesta de intervención pedagógica. Schafer precisa que:

A todos los maestros se les debería permitir formas personales de acción. Tengo la sensación de que no se aprende nada del funcionamiento verdadero de la música sentándose frente a ésta en actitud de muda sumisión. Como músico práctico he llegado a convencerme de que sólo es posible estudiar el sonido haciendo sonidos, la música haciendo música. (1967, 11)

En mi propuesta, el docente construye situaciones educativas en el aula para propiciar experiencias perceptivas, expresivas y colectivas que fortalezcan la musicalidad de los discentes. Los niños vivirán y experimentarán la música por medio del movimiento rítmico, la expresión vocal, la recepción y exploración sonora. Las siguientes actividades solamente son sugerencias para el docente, pues no existe un solo camino para llevar a cabo dicha tarea. Sin embargo, sugiero que en una sola sesión los niños vivan, por lo menos, las tres acciones

principales: cantar, tocar un objeto sonoro o instrumento musical y moverse con la música.

Mapa de actividades y experiencia que fortalecen.

Sensibilizar por medio del cuerpo	
Son las actividades donde la sensación muscular se asocia al estímulo sonoro. El movimiento corporal permite una experiencia total de la música, sin él, no es posible comprenderla (Fux, 2007).	
Actividad	Experiencia que fortalece
Tempo: rápido y lento	Percepción
Ritmo binario y ternario	Percepción
Movimientos: saltar, girar, agachar, deslizar, rodar, andar	Percepción
Tensión muscular antagonismo: fuerte y suave	Percepción
Juego con objetos (listones, pelotas)	Expresión
Percepción y expresión al estímulo sonoro	Percepción y expresión
Movimientos coreográficos de rondas y juegos	Colectiva.

Expresión por medio del canto	
El canto como el centro de las actividades realizadas en el aula, entiende a la música como un lenguaje, es decir, al igual que nuestra propia lengua materna, precisa de la escucha e implica reproducir ese lenguaje (Willems, 2002).	
Actividad	Experiencia que fortalece
Escuchar la canción	Percepción
Llevar el pulso con palmas, manos y cuerpo	Percepción
Cantar una canción a <i>capella</i> y con acompañamiento	Expresión
Improvisación de la letra	Expresión
Imitación de sonidos por medio de onomatopeyas.	Expresión
Cantos y juegos	Colectiva
Escenificar la canción	Colectiva

Exploración y creatividad con objetos sonoros.	
Son las experiencias donde los alumnos viven las cualidades de objetos sonoros por medio de diferentes gestos ⁴ .	
Actividad	Experiencia que fortalece
Tocar de forma libre	Expresión
Tocar con el pulso	Expresión
Tocar en compás binario y ternario	Expresión
Improvisar con base en una secuencia polirrítmica	Colectiva
Cualidades de movimientos al tocar objetos sonoros: golpear, sacudir y latigar	Expresión
Musicalizar un cuento	colectiva

Simbolización sonora.	
Los niños escuchan, perciben, reconocen los sonidos y los expresan por medio de la simbolización sonora no convencional.	
Actividad	Experiencia que fortalece
Descubrir objetos sonoros del entorno	Percepción
Simbolizar objetos sonoros por medio del dibujo libre	Percepción y expresión
Simbolizar objetos sonoros por medio onomatopeyas	Percepción y expresión
Simbolizar objetos sonoros por medio notación no convencional	Percepción y expresión

⁴ Cualquier sonido es resultado de un gesto o de un movimiento: de un choque, una frotación, un desplazamiento de aire que, en la mayoría de los casos se puede ver o sentir (Delalande, 1995, 31).

La coda.

En los anteriores apartados, expuse, primero, mi trayectoria para mostrar las experiencias que me condujeron por el camino de la música y la educación. Luego, dejé ver el relato de un primer momento de reflexión que me impulsó a innovar. Más adelante, el caso particular de una narración que construí bajo la docencia reflexiva. Al final, presenté la propuesta de intervención para impulsar la musicalidad.

A continuación, analizo algunos programas de educación artística de educación primaria, y me enfoco, en especial, a las propuestas oficiales de educación musical que han marcado el rumbo de la musicalidad de los alumnos en México en el nivel básico.

Capítulo 2. La educación musical en la escuela primaria

Capítulo 2. La educación musical en la escuela primaria

La educación musical en la escuela primaria es un lenguaje artístico que todos los alumnos tienen derecho para su formación inicial. Existen distintos documentos legales que proponen su implementación en la escolarización que imparte el estado. En primer lugar, *La ley general de educación* en el capítulo primero, artículo séptimo, propone: “Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la nación” (fracción VII).

Asimismo, en el capítulo segundo, artículo catorce, del mismo escrito oficial, se indica que atañe a las autoridades educativas federales y locales: “Fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales y físico-deportivas en todas sus manifestaciones” (fracción IX).

En segundo lugar, *El plan nacional de desarrollo (2007-2012)*, promueve un desarrollo integral de los estudiantes de todo el sistema educativo (objetivo 12). Además, suscita la participación de los alumnos en la apreciación y expresión de distintos lenguajes artísticos. Así, se declara en lo siguiente:

México tiene un fuerte reconocimiento en el mundo por su contribución al arte y la cultura. Su herencia milenaria en estas manifestaciones le significa un amplio potencial, no solamente para seguir haciendo aportaciones a la cultura universal, sino para consolidar al arte y la cultura como cimiento de la nacionalidad mexicana. Propiciar la enseñanza y la apreciación artística desde la educación básica permitirá identificar vocaciones que, hasta ahora, han sido insuficientemente estimuladas. Se contribuirá con ello a la formación integral de las generaciones actuales (Estrategia 12.7).

Los anteriores apartados proponen impulsar la apreciación y expresión artística desde la educación básica, y fomentar los distintos lenguajes artísticos como la música, la danza, las artes plásticas y el teatro. Justifican que el contacto con las artes contribuyen al desarrollo integral del niño, como si esto

último fuera la panacea y el remedio de todos los males educativos (Martínez, 2007).

2.1 Antecedentes curriculares de la educación musical en la escuela primaria.

Hablar de los referentes históricos de la educación musical en la escuela primaria es una tarea difícil, pues no existe mucha bibliografía al respecto. Los documentos que más abundan hablan sobre la educación musical en las escuelas profesionales de arte, o de la historia general de la música en México.

Comienzo con el período de 1973 a 1976, en ese momento el CEMPAE, organismo descentralizado de la SEP, contribuyó a la creación de seis libros o auxiliares didácticos llamados *Expresión y comunicación*. Se programaron para ser los primeros libros gratuitos de educación primaria en las áreas de arte, física y tecnológicas (Dultzin, 1987, 130). Los textos eran sobre teatro, expresión sonora, expresión grafico-plástica, expresión corporal y actividades tecnológicas. Y se diseñaron para los maestros urbanos y rurales sin que tuvieran necesidad de una formación profesional. Los objetivos generales eran los siguientes:

Canalizar la energía vital del niño. Desarrollar la capacidad de percepción. Conocer y manejar en forma integrada los elementos básicos de los lenguajes sonoro, gráfico-plástico, corporal, de los juegos teatrales y de las actividades tecnológicas. Desarrollar habilidades y destrezas operativas. Fomentar un aprendizaje global e integrado, apoyando y complementando las otras áreas de estudio. Propiciar el conocimiento de manifestaciones culturales. Contribuir al desarrollo de la capacidad de comunicación con el medio natural y social. Aprender a utilizar la expresión y la comunicación como medio para conocerse a sí mismos. (Dultzin, 1987, 131)

Los anteriores objetivos dejan ver cómo la educación artística desde esos tiempos se justificaba a partir del apoyo y complemento con las otras áreas de conocimiento como el español, las matemáticas e historia, asimismo, buscan fortalecer la comunicación del menor con su medio y favorecer su desarrollo integral. En pocas palabras, el arte se justificaba de forma contextualista a partir de beneficiar lo no artístico, y utilizar las necesidades

concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal para construir sus propósitos (Eisner, 1995).

De los anteriores textos, el área de Expresión Sonora proponía que el alumno lograra una formación auditiva, rítmica y de expresión vocal, así como el conocimiento de los elementos esenciales de la notación musical. Dultzin planteó los siguientes objetivos: “Desarrollar la capacidad de representación gráfica de sonidos y ritmos. Comprender la organización formal de la música” (1987, 132). Es evidente que el formalismo atraviesa los objetivos anteriores, pues una de sus características es abordar la música desde sus supuestos elementos aislados e independientes, aparte de propiciar el aprendizaje de estructuras formales.

Para dejar más claro lo anterior y lo que sigue, menciono a qué me refiero con el término: *formalismo*. Es una manera universal de pensar el arte a partir de la relación de sus elementos básicos y deja de fuera cualquier narrativa que surja de la acción musical. Asimismo, hasta la fecha, los maestros conciben la enseñanza de las obras musicales por medio de sus componentes básicos (ritmo, melodía, armonía, timbre y forma) sin tomar en cuenta el papel del educando o receptor. Danto menciona al respecto que: “es el conocimiento del arte en sí, donde las obras de arte son tratadas con una organización interna no muy distinta a la de las moléculas complejas” (2005, 182).

Del mismo modo, los maestros de educación musical, por lo general, desarrollan un currículo basado en la apreciación estética museística, y consideran a la música como algo ajeno y externo a la experiencia del niño. “Lo que es valorado no es la acción del arte, la acción de crear, o de exhibir, o de percibir, o de responder, sino el mismo objeto de arte” (Small, 1999).

El investigador en educación musical Regelski alude que la concepción formalista se ha convertido en el paradigma curricular más importante de los educadores musicales. En palabras del autor: “el paradigma de la forma en la música es en sí el resultado de la tendencia racional de la ilustración a analizar

la música en sus supuestos elementos constituyentes. Por ello, la melodía, armonía, ritmo, metro compás, timbre y forma son llevados como elementos independientes y cuyo conocimiento y percepción se proponen como necesarios para una respuesta estética inteligente” (en Cremades, 2008, 5).

En el mismo sentido, el apartado de *Expresión sonora* del programa de la SEP de 1981 es producto del paradigma formalista de la música, pues los contenidos y objetivos dejan ver una fuerte tendencia hacia el aprendizaje de los elementos de la música y las cualidades del sonido como factores indispensables, aislados y alejados de la experiencia musical del alumno. A continuación escribo algunos de ellos:

Distinguir sonidos largos y cortos. Diferenciar sonidos graves y agudos. Medir la duración de sonidos y movimientos a través de una sucesión ordenada de tiempos. Reconocer dos cualidades del sonido: altura e intensidad y un elemento del ritmo: velocidad. Estructurar los elementos rítmicos que configure un rondó. Elaborar una partitura. (SEP, 1986, 95-106)

Además, presenta cuatro ejes metodológicos para abordar una clase de música que parecen los pasos del método científico. El primero, *observación*, busca que los menores desarrollen su percepción auditiva de las cualidades del sonido: timbre, intensidad, altura, así como de los elementos rítmicos: pulso, acento, velocidad y duración. El segundo, *exploración*, se propone que los alumnos reconozcan, discriminen, clasifiquen y ordenen los sonidos a partir de sus cualidades físicas, además, que evoquen sonidos y ritmos producidos por el medio para el desarrollo de la memoria auditiva. El tercero, *interpretación*, intenta que los discentes representen de forma gráfica las formulas rítmicas. El cuarto, *la aplicación*, tiene la finalidad de que el educando sintetice los elementos musicales: ritmo, melodía y armonía a través del canto (SEP, 1986).

Un poco después, en 1984 la UNAM publica una serie de libros de educación musical del pedagogo musical Cesar Tort para todos los grados de la escuela primaria. El método que propone el autor es el aprendizaje de la notación musical a través de lo que él llama: *la micropauta*. También, busca el desarrollo musical de los niños a través del folclore de la lírica infantil mexicana e instrumentos autóctonos (Tort, 1984). Aunque es un método didáctico noble, toma muchos de los principios del método Kodály. Y de la misma forma:

Consiste únicamente en cambiar el modo de “dorar la píldora” [...] estos métodos tienden hacer digerir de manera más lúdica y agradable una disciplina que nunca ha sido otra cosa que un medio para alcanzar un fin. [Es decir] no evitan el escollo del solfeo y no resuelven nada fundamental a propósito de él. Se dirigen a formar, en primer lugar, lectores. (Maneveau, 1993, 235)

Por otro lado, del año de 1976 al año 2000, el papel de la Jefatura de Sección de Música escolar fue de evaluar y capacitar a los maestros de educación musical. Los docentes tenían que realizar un examen anual de habilidades “pedagógicas” para conseguir la autorización como maestro música. La prueba consistía en una evaluación teórica y de historia; en solfear, entonar y tocar el Himno Nacional Mexicano; y, en dar una clase muestra. Era la única área de educación artística que realizaba dicha tarea. Aproximadamente en el dos mil uno, la Jefatura de Sección de Música Escolar renuncia su pertenencia al INBA y pasa a las filas de la SEP. Los profesores de educación musical dejan de recibir sus autorizaciones (por parte del INBA) para su ejercicio docente y pierden su reconocimiento profesional.

2.2 Programa de Apreciación y expresión musical 1993

De la reforma educativa de 1993 surge *El plan de estudios de la educación básica*. Busca que los alumnos de la primaria: “desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo” (SEP, 1993, 12). El tiempo para la formación artística es muy poco, comparado al que se destina a otras materias. Los discentes toman sólo una hora de Educación Artística a la semana, en cambio, seis de Español y cinco de Matemáticas.

El maestro posee la libertad de desarrollar los programas de educación artística con mucha flexibilidad, sin contenidos, o secuencias rígidas. Así, las actividades de apreciación y expresión son diversas para que el docente las seleccione y las adapte a las circunstancias contextuales. Con este mismo sentido, Tyler advierte que:

Elaborar planes preliminares flexibles, o sea las llamadas “unidades generadoras”, tiene por finalidad ofrecer un abundante material, de entre el cual el profesor podrá elegir el que destinará a un grupo particular. Estos planes son lo bastante flexibles como para poder ser modificados a la luz de las necesidades, los intereses y las habilidades del grupo. (1982, 104)

Asimismo, la evaluación tiene la misma intención, dado que no se centra en el cumplimiento de objetivos previamente determinados, sino en el proceso, es decir, en el interés y la participación que el alumno manifieste en las diferentes actividades. El docente planea previamente las actividades que él crea conveniente, y evalúa en los diversos momentos del proceso de exploración artística.

La educación artística en la escuela primaria tiene como propósito fomentar en el niño el gusto y la sensibilidad de apreciación de los distintos lenguajes artísticos (la música, el canto, la plástica, la danza y el teatro), asimismo, busca que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión y creación al utilizar los materiales crudos de las distintas disciplinas artísticas (SEP, 1993).

El programa de Educación Artística cuenta con 4 áreas básicas: *Expresión y apreciación musical, Danza y expresión corporal, Apreciación y expresión plástica, Apreciación y expresión teatral*. Cada una de las mencionadas cuentan con distintos contenidos para cada ciclo escolar, y, como comenté en párrafos anteriores, no existe la necesidad de trabajar en forma secuenciada.

El papel del maestro en la enseñanza de la educación artística es clave para generar situaciones educativas que favorezcan la imaginación y la creatividad en la actividad artística (SEP, 2000), El docente “se convierte en un

guía que motiva la curiosidad, la inventiva y la espontaneidad del alumno, estimula el deseo de experimentación y lo anima a descubrir e investigar sus posibilidades expresivas” (Sep, 2000, 14).

Por el interés de mi objeto de estudio en la musicalidad, sólo expongo el programa de Expresión y apreciación musical en el primer año de la escuela primaria. Su propósito es construir nuevas experiencias y explorar las cualidades sonoras del medio, asimismo, impulsar las vivencias musicales de los niños al desarrollar su sensibilidad y propiciar su expresión por medio de los sonidos (SEP, 2000). A continuación muestro los propósitos formativos:

- “Identificación de sonidos que se pueden producir con partes del cuerpo y con objetos del entorno.
- Percepción y exploración de las características de los sonidos: intensidad (fuertes y débiles); duración (largos y cortos); altura (graves y agudos).
- Identificación del pulso (natural y musical).
- Coordinación entre sonido y movimiento corporal.
- Apreciación y práctica de rondas y cantos infantiles” (SEP, 1993, 143).

Los dos ejes curriculares (apreciación y expresión musical) buscan que el niño viva la experiencia musical por medio del movimiento corporal, la producción por medio del canto, así como la percepción y exploración de objetos de su entorno. De modo que “la educación musical debe partir del interés natural del niño hacia los sonidos para ampliar la sensibilidad, la curiosidad y el disfrute hacia lo sonoro y lo musical” (SEP, 2000, 171)

Al reflexionar sobre la evolución de los propósitos de la educación musical en los programas de estudios de 1981 y de 1993. El primero marcaba una distancia entre el niño y la música como la pintura intocable de un museo. El acceso al lenguaje sonoro era por medio de los elementos formales como: ritmo, melodía, armonía o forma y el objetivo final era llegar a la notación musical.

Por el contrario, el programa de educación musical de 1993 busca el acceso de la música a partir de la vivencia del menor, no por medio del aprendizaje de la rítmica o del solfeo, sino en una relación con los sonidos que provienen, en primer lugar, de su cuerpo y de su entorno sonoro.

2.3 Programa de Educación Artística 2009 para primer grado

El programa 2009 pretende que los alumnos desarrollen el pensamiento artístico por medio de la experiencia estética, la sensibilidad, la percepción y la creatividad. Asimismo, que los alumnos aprecien, disfruten y se expresen con los distintos lenguajes artísticos: artes visuales, la danza, la música y el teatro (SEP, 2009). Los propósitos para primer año aspiran a que los alumnos conozcan su cuerpo, se comuniquen por medio de las cualidades del sonido y el movimiento corporal. Por lo tanto, las actividades artísticas se guían con los siguientes temas: *mi cuerpo, mis emociones y yo*. Los contenidos de este nivel abren las posibilidades para que los niños se relacionen con los diferentes lenguajes artísticos por medio de la expresión espontánea y creativa. Así:

El tratamiento pedagógico de la educación artística requiere dar respuesta a la proyección unitaria de la persona. El modelo integrador considera la capacidad del docente para interrelacionar los diferentes lenguajes artísticos y dar continuidad a secuencias o actividades didácticas. Para evitar en lo posible la tradicional fragmentación del conocimiento, los contenidos de este programa incluyen temas relacionados con el desarrollo del niño, con la disciplina misma y su relación entre ambos. (SEP, 2009, 279)

Al igual que el programa de 1993, la creación de situaciones didácticas de educación artística no se basan en modelos rígidos, sino de forma flexible se adaptan a las características únicas de los alumnos y del docente. Del mismo modo, las clases se diseñan a partir de los elementos de cada lenguaje artístico y de las experiencias previas de los discentes. Además, los alumnos pueden construir *proyectos de ensamble artístico*. Su propósito es trabajar con un tema por medio de la música, el teatro, las artes visuales y la danza. Vale la pena decir que:

Es elemental en el proyecto de ensamble artístico valorar en el alumno el aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer de manera integrada, respondiendo así, a través de la imaginación y la creatividad, al desarrollo de competencias artísticas. Su finalidad obedece a la solución de tareas con contenido productivo en donde se conjugue lo intelectual con lo emocional. (SEP, 2009, 284)

En este programa, la función del profesor es propiciar ambientes de confianza y animación para que el grupo trabaje con su *proyecto de ensamble artístico*. La idea central es que el docente debe poseer la disposición para encauzar, en las tareas artísticas, a los alumnos dentro del aula. El trabajo con los contenidos de la asignatura de Educación Artística pretenden desarrollar específicamente la *competencia cultural y artística*, ésta busca que el niño comprenda, disfrute, participe y valore las manifestaciones artísticas propias y de los otros, así como las formas de representación de los distintos lenguajes artísticos (SEP, 2009, 280).

“Este programa se organiza en cinco bloques, en los que se señalan ejes de enseñanza y aprendizaje, competencias, aprendizajes esperados y orientaciones didácticas” (SEP, 2009, 281). Además, busca una continuidad con el campo formativo de Expresión y apreciación artísticas de preescolar por medio de los ejes: *apreciación, expresión y contextualización* que, del mismo modo, son un puente para el nivel de secundaria.

La apreciación tiene como finalidad que el maestro y el alumno participen de forma activa ante los distintos materiales de los lenguajes artísticos, así el menor reconocerá distintas cualidades como color, texturas, sonidos movimientos. *La expresión* propone que el discente manifieste sus propias ideas y sentimientos por medio de la música, la danza, las artes plásticas o el teatro. *La contextualización* intenta que el educando comprenda que toda creación propia o de otro pertenece a un lugar, tiempo y espacio, asimismo, suscita que “reconozca y valore la existencia de múltiples expresiones artísticas, la variedad de pensamientos, géneros y opiniones que conforman una sociedad” (SEP, 2009, 282).

De forma particular en el área de música se busca que el menor descubra y explore: “las cualidades del sonido, del silencio, la duración, intensidad, el pulso y el timbre, por medio de la búsqueda de sus propias resonancias corporales, así como de todo aquello que se escucha en el entorno (SEP, 2009, 277).

A continuación presento los contenidos musicales de los cinco bloques del programa de educación artística 2009:

Bloque I

Apreciación

- Identificar el silencio y los diferentes sonidos presentes en el entorno.
- Explorar e identificar los sonidos producidos por diferentes partes del cuerpo, objetos e instrumentos.

Expresión

- Ejecutar acciones corporales tomando como referencia la producción de ciertos sonidos y el silencio.
- Expresar las posibilidades sonoras de diferentes partes de su cuerpo, de los objetos presentes en el entorno y de algunos instrumentos.

Contextualización

- Reconocer los diferentes sonidos presentes en diversos entornos.

Bloque II

Apreciación

- Identificar el pulso de su cuerpo: del sistema circulatorio y la respiración.
- Reconocer la velocidad de un pulso determinado.
- Escuchar diversas piezas musicales en las que se identifique claramente el pulso.

Expresión

- Ejecutar un pulso determinado con el cuerpo, objetos o instrumentos.

Contextualización

- Reconocer el pulso en piezas musicales.

Bloque III

Apreciación

- Explorar e identificar la duración de los sonidos (cortos, medios y largos) producidos por el cuerpo, la voz, objetos e instrumentos.

Expresión

- Expresar sonidos de diferente duración a través del cuerpo, la voz y objetos del entorno.
- Interpretar canciones con una melodía adecuada para su voz.
- Reconocer en el entorno sonidos cortos, medios y largos.
- Relación entre duración y sonidos del entorno.

Bloque IV

Apreciación

- Discriminar la intensidad (fuerte, media y débil) y altura (agudos, medios y graves) de diferentes sonidos.

Expresión

- Crear sonidos de diferente intensidad y/o altura.

Contextualización

- Reconocer y establecer la relación entre intensidad y altura de diferentes fuentes sonoras.

Bloque V

Apreciación

- Identificar todas las cualidades del sonido al mismo tiempo (timbre, duración, altura e intensidad) de un sonido determinado.

Expresión

- Crear sonidos con el cuerpo, objeto o instrumento para un posterior análisis de sus cualidades.
- Interpretación de canciones sencillas acompañadas de movimientos y acciones corporales de acuerdo al texto y algún acompañamiento rítmico con base al pulso.

Contextualización

- Reconocer las cualidades de uno o varios sonidos realizados en un momento determinado en la vida diaria. (SEP, 2009, 285-301)

Las anteriores unidades dejan ver que los contenidos musicales conservan una influencia del formalismo (Cremades, 2008), del contextualismo (Eisner 1995), y de apreciar la música como un entendido: AME (Regelski, 2009). Es decir, en primer lugar, se pide que el alumno identifique las cualidades del sonido (altura, intensidad, duración y timbre) de forma aislada e independiente como si fueran moléculas separadas.

En segundo lugar, en el programa se menciona que el arte (la música, la danza, el teatro, las artes visuales) es una forma de adquirir conocimientos y la asignatura de Educación Artística es un modelo en donde comprenderlos (SEP, 2009). Es claro que la finalidad del programa no es enriquecer la experiencia musical del menor, sino el desarrollo de competencias particulares.

En tercer lugar, Regelski señala que el modelo AME, “apreciar la música como un entendido” (2009, 31), busca la comprensión intelectual de la música del mismo modo que una clase de solfeo, es decir, en un dictado se identifican: intervalos, formulas rítmicas, tonalidades y modos. Asimismo, en los bloques anteriores se tiene como objetivos que los alumnos reconozcan el pulso de

forma auditiva en diferentes piezas musicales y discriminen la cualidades del sonido en diferentes fuentes sonoras (SEP, 2009). Hay que tener en cuenta que:

En efecto, donde mayor énfasis pone el AME es en la audición; incluso la interpretación en clase se considera una forma activa y, por lo tanto, más atractiva de ejemplificar conceptos abstractos, en lugar de fomentar destrezas [musicales] que realmente se puedan emplear en la vida (Regelski, 2009, 33).

Significa entonces que abordar la audición de la música desde sus elementos formales contradice el objetivo del programa 2009 que es el adquirir competencias para la vida. En cambio, el Programa de Educación Preescolar 2004 plantea de una forma más clara y concreta cómo el niño puede desarrollar dos competencias básicas de Expresión y apreciación musical. No por medio del análisis de las cualidades del sonido, sino mediante la experiencia y la reflexión.

En primer lugar, el documento presenta la siguiente competencia: el niño “interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos convencionales o hechos por él” (SEP, 2004, 99). Asimismo, el texto propone una lista de acciones donde se manifiesta y favorece dicha capacidad. Sólo son indicadores, pues la maestra no los toma como objetivos, sino como ingredientes de un menú de actividades que pueden enriquecerse a partir del trabajo con los niños.

Es decir, la competencia anterior se favorece y se manifiesta cuando el niño:

Escucha, canta canciones, participa en juegos y rondas. Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales. Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos. Modifica el ritmo de canciones conocidas. Interpreta canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión, armonía y letra. Comprende y sigue indicaciones gestuales del director al interpretar una melodía orquestal o un canto. (SEP, 2004, 99)

No quiero decir que los elementos de la música (ritmo, armonía y melodía) y las cualidades del sonido (duración, armonía, altura y timbre) no se

aborden en la clase de música, sino estoy de acuerdo con Elliott en que sí deben enseñarse, pero “durante un proceso de producción musical divertida, gozosa y placentera” (En cremades, 2008, 7). En otras palabras, por medio de la poiesis y la experiencia estética (Jauss, 2002).

La segunda competencia de Expresión y apreciación musical que aparece en el PEP alude a que: el alumno “comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que se escucha” (SEP, 2004, 99). Es un primer momento de reflexión para que el niño nombre su vivencia con el lenguaje sonoro.

Se favorece y se manifiesta cuando el educando:

Describe lo que imagina, siente y piensa al haber escuchado una melodía o un canto. Inventa historias a partir de una melodía escuchada. Identifica diferentes fuentes sonoras (sonidos de la naturaleza y los producidos por instrumentos musicales o por medios que existan en el entorno). Reproduce secuencias rítmicas con el cuerpo o con instrumentos. Reconoce el sonido de distintos instrumentos en las piezas o los cuentos musicales que escucha (SEP, 2004, 99).

Los anteriores supuestos pretenden que el niño reflexione sobre las representaciones sonoras de su entorno que escucha y de su producción musical. Además, a partir de motivos musicales se aspira que el niño desarrolle su capacidad narrativa. Delalande (1995) afirma que el primer paso es desarrollar el gusto por el sonido, luego, la experiencia sonora se enriquecerá asociándose de forma progresiva a algo vivido de forma corporal y afectiva.

Capítulo 3. Mediación docente e interacciones en una propuesta sobre musicalidad

Capítulo 3. Mediación docente e interacciones en una propuesta sobre musicalidad

Este capítulo da cuenta, en primer lugar, de los modos de mediación docente que florecieron al llevar a cabo las tareas de la propuesta con los discentes. El profesor organiza las actividades por medio de sus acciones y discursos, y, al mismo tiempo, establece las condiciones para que el niño impulse su musicalidad en una comunidad de práctica (Cubero, 2005). Es decir, las estrategias de enseñanza del maestro constituyen y conducen las formas en que el menor vive la música en el aula. En segundo lugar, deja ver cómo son los encuentros cara a cara entre iguales y docente-alumno.

3.1. Estrategias en el trabajo docente

El maestro involucra a los educandos de forma individual o colectiva por medio de interacciones verbales y no verbales. Lleva a cabo las tareas musicales de la propuesta no sólo por medio del discurso, sino deja ver que su cuerpo es el mejor recurso didáctico que tiene, pues canta, baila, emite sonidos, toca instrumentos y representa de forma histriónica las distintas canciones.

3.1.1 Concierto para niño y orquesta

El docente utiliza diferentes estrategias en su práctica educativa para involucrar a los educandos con las tareas musicales dentro del aula. Promueve la participación de los alumnos de forma colectiva e individual; en la primera, los menores participan en conjunto con sus compañeros y maestro; en la segunda, los menores toman roles individuales dentro de la dinámica grupal.

En la clase número uno de la *Propuesta de intervención educativa para impulsar la musicalidad* (de ahora en adelante será: PIEM), el docente toma el rol de animador. Observa que un grupo pequeño de niñas no participan en la actividad, y las motiva para efectuar la secuencia rítmica corporal por medio de sus propios movimientos, en cambio, ellas sólo hacen algunas palmas entre ellas. El resto del grupo toma parte de la actividad de forma individual o en

parejas, unos bailan y otros aplauden entre ellos. Con referencia a lo anterior, muestro la siguiente interacción:

(Algunas niñas quedan inmóviles y observan a sus compañeros cómo ejecutan sus movimientos. Otros niños intentan jugar a las palmas al ritmo de la música, y otras, dan vueltas al estilo rock and roll).

Mo: ¡Muy bien con esas vueltas!

(El docente se dirige a las niñas que no hacen los movimientos y les alude la secuencia: percutir mano derecha en la pierna derecha; después, la mano izquierda en la pierna izquierda; a continuación, aplaudir; y chocar sus palmas de ambas niñas dos veces. Las alumnas intentan, sólo, algunas percusiones con sus palmas).

Mo: Ahí va, sí va saliendo... poco a poco.

Mo: (Busca otro ritmo en el mp3, escucha varios, y pone un ritmo latino).

Als: (Esperan a que el maestro ponga la siguiente actividad, algunos escuchan la música que va probando y se mueven al ritmo de los sonidos) [obs. 3]

Más adelante, el docente incita la participación grupal por medio de palabras de aliento que dirige a toda la clase. No obstante, detecta que las mismas niñas no colaboran, y por medio de movimientos corporales pronunciados busca motivarlas para que bailen con la música.

Mo: (Mientras improvisa diferentes pasos de baile, observa a los niños y los motiva para expresar distintos movimientos corporales). ¡Eso!, ¡muy bien!... ¡Síganle, síganle!... ¡Eso, y con vuelta ya!...

(Las cuatro niñas del lado izquierdo del profesor siguen en la misma postura, sin embargo, el docente las motiva con nuevos movimientos, sobre todo de brazos, como si estuviera en una alberca y nadara en varios estilos). [obs. 3]

En otra interacción, los niños forman un semicírculo para iniciar una ronda donde cantan una canción, y, al mismo tiempo, uno de sus compañeros pasa al centro para recorrer la circunferencia con pequeños saltos rítmicos. Todos los menores levantan la mano y gritan para ser elegidos por el docente. Pero, el maestro escoge a un niño arbitrariamente y les promete que todos van a tomar ese rol. Así, mientras aplauden y entonan la copla, los educandos esperan su turno para participar de forma individual y pasar al centro del círculo.

Luego, al terminar la música, el menor que circula en el centro escoge a una de sus compañeras. En ese momento, otra niña expresa emoción por la selección de su igual. De modo que, mientras sus compañeros cantan, aplauden y bailan, la menor recorre la circunferencia con pequeños pasos. Al terminar su turno, escoge a otra chiquilla, pero ésta se muestra tímida al cumplir la acción, por tal razón, el docente le pide que repita la ronda.

Als: ¡Yo quiero! ¡Yo quiero!

Mo: Todos van a pasar. Los demás bailamos y cantamos.

(Suena la música y el alumno pasa al centro del círculo, primero un poco tímido, pero el docente lo motiva).

Mo: Salta y baila (le dice a un niño).

Mo: Los demás aplauden.

Als: (Aplauden y bailan en su lugar).

(La música para y el niño queda enfrente de Selene).

Aa: ¡Con Selene! ¡Con Selene! (Una niña menciona con emoción).

Mo: Pasa Selene al centro y tú (Yéremi) te quedas en el lugar de Selene.

Mo: Vamos a cantar todos.

(El maestro pone la música y canta la canción: *Los pollos de mi cazuela*. La niña que se encuentra en el centro sólo camina en la circunferencia, al mismo tiempo, sus compañeros entonan la copla con gestos corporales y, otros, bailan).

(Termina la música y Selene queda cerca de Tamara, la escoge para pasar al centro del círculo. Nuevamente, la música se escucha y la elegida sólo camina, pero esta vez con la cabeza agachada [muestra mucha timidez]. El docente canta la canción con mímicas para representar las frases de la canción).

Mo: Vamos, todos a cantar.

(El docente observa y menciona que va a repetir su participación).

Mo: Tamara sólo caminas.

(Termina la música y todos dejan de cantar).

Mo: Tamara va tener que repetir, porque no baila. [obs. 3]

En la clase número dos de la PIEM, el docente propone el juego del lápiz. Los alumnos forman un semicírculo y cantan la canción. Después, con un bolígrafo grande de juguete en la mano, giran y lo pasan entre todos los niños.

El alumno que lo sujete al terminar la música pasa al centro a bailar. Así, varias veces repiten, con alegría, la actividad lúdica.

Mo y als: (Cantan todos en coro). *Este juego es divertido y a todos nos va gustar con un lápiz en la mano, uno por uno tendrá que girar. Si la música termina y el lápiz contigo está, tendrás que pasar al centro para ponerte a bailar.*

Als: (Pasan el lápiz con sonrisas en la cara y su mirada sigue de manera fija al objeto, asimismo, se mueven al ritmo de vals).

Celeste: (La música termina y la niña deja caer el lápiz)

Mo: A ver, Celeste vas a bailar.

(La niña pasa al centro del círculo y baila con un ritmo latino, en ese mismo momento, todos sus compañeros le aplauden y bailan junto con ella).

[Obs. 4]

El docente promueve en todo momento la participación grupal por medio de las rondas o de los juegos musicales. Cuando algunos alumnos o alumnas no colaboran, el educador los motiva con palabras de aliento o con movimientos corporales. La participación individual se observa cuando los niños pasan a ser foco de todo el grupo, algunos menores actúan sin temor, pero otros, cambian su comportamiento y responden de forma tímida. Es evidente que el profesor dirige el hacinamiento del aula en todas las actividades musicales, pues decide cómo organizarlos, quién habla, canta o participa y en qué orden (Jackson, 2001).

3.1.2 Juntos pero no revueltos

El docente promueve la participación por género. En algunas actividades musicales, solicita la participación de las niñas al observar que ellas se muestran tímidas o calladas, y del mismo modo con los hombres. En el siguiente caso, el maestro advierte que sólo han participado las niñas y pide la intervención de algún niño para seguir con la estrategia de pregunta-respuesta (canto responsorial). El docente canta y, al mismo tiempo, pregunta el nombre del niño, el menor responde y entona con una voz afinada. Para concluir, los restantes alumnos corean el nombre de su compañero.

(El maestro se dirige a los niños con un tono suave y pide la intervención de algún niño).

Mo: Entonces ya tenemos a Ana, Karen y Sade. (El maestro al nombrar el nombre de las niñas, las señala con el dedo índice). A ver. Un niño, ¿quién quiere decir?

(Levanta la mano Mauricio, la mayoría de sus compañeros lo voltean a ver con una sonrisa de travesura en el rostro, esperan atentos su participación).

Mo: A ver. *¿Cómo te llamas?*

Mauricio: *Me llamo Mauricio (entona afinado y risueño).*

(Los niños emiten una sonrisa y sus rostros expresan alegría).

Als: *Me llamo Mauricio* (todos cantan junto con el maestro).

Mo: Muy bien, a ver. ¿Otro niño? (el maestro señala a Yéremi). [obs. 1]

En la descripción anterior, el niño levanta la mano para participar y sus compañeros lo voltean a ver con cierto grado de expectativa y travesura, después de cantar los menores emiten una sonrisa y sus rostros muestran alegría. ¿Por qué los alumnos cometieron dicha acción? Dentro del aula los alumnos sancionan o reafirman las acciones de sus compañeros. En este caso, ellos muestran simpatía, pero en otros, todo lo contrario. Además, puede existir una cultura de machismo encarnada en la mayoría de los niños y niñas que proviene desde la familia, donde se censura cualquier manifestación de sensibilidad para los varones.

En otra interacción, los niños son, nuevamente, evidenciados por el docente al no cantar, asimismo, promueve la participación en dos turnos; primero, las niñas cantan en conjunto y sin sus compañeros; en segundo lugar, los varones sin las niñas, no obstante, en ese momento, sólo canta uno de ellos y al sentirse sin coro lo deja de hacer.

Mo: ¡Eso! A ver. ¿Quién canta?, los niños como que no cantan. Los niños son poquitos pero de todos modos tienen que cantar fuerte. Vamos, primero las niñas. Uuu, Dooos...

Mo: (Toca la melodía con la flauta).

Als: (Sólo niñas). *Los patitos del estanque me saludan cua cua cua y se esconden bajo el ala cuando van a descansar* (cantan en conjunto de forma suave y afinada).

Mo: Los niños, ¿si desayunaron los niños? Uuun, Dooos...

Mo: (Toca la melodía en la flauta).

Als: (Sólo niños). Los patitos... (solamente se escucha la voz de Sebastián, pero al no cantar otro de sus compañeros deja de hacerlo, sólo queda el sonido de la melodía de la flauta que toca el maestro).

Mo: ¿Qué paso? ¿No qué les gustaba cantar y tocar instrumentos? [obs. 2]

Con referencia a lo anterior, Green menciona que en las escuelas las chicas utilizan la música para expresar sus sentimientos, cooperar y perseverar en sus prácticas musicales, pero, con respecto a los chicos, interpretan que su postura característica consiste en censurar la mayoría de las actividades musicales que les ofrece la escuela (2001, 60).

En la clase número dos de la PIEM, existen cambios respecto a la participación por género. Ahora, los niños se involucran con mayor entusiasmo. No obstante, uno de sus compañeros se mostró apático durante toda la clase, en consecuencia, el maestro intenta motivarlo para implicar su participación en la actividad.

Mo: Vamos hacer una cosa, porque creo que los niños ya les ganaron a las niñas, ¿creo?, o me equivoco.

Mo: Primero los niños; y luego las niñas, ¿sale?

Als: ¡Ehhh! (Exclaman).

Mo: Primero los niños.

Aos: *Los pollos de mi cazuela de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Componte niña, componte que ahí viene tu marinero, Con ese bonito traje que parece un carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar* (cantan a capella y se escuchan más las voces de los niños).

Mo: ¡Eso!

Ao: Edson no cantaba.

Mo: Edson necesitan de tu voz, si no van a ganar las niñas.

Mo: Ahora, vamos, las niñas. A ver. ¿Cómo cantan las niñas? Vamos a ver.

Aas: (Cantan con fuerza). *Los pollos de mi cazuela de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Componte niña, componte que ahí viene tu marinero, Con ese bonito traje que parece un*

carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar (cantan a capella y se escuchan más las voces de los niños).
[obs. 4]

En el anterior apartado, parecería que el docente promueve la competencia entre géneros, pues hace que los niños y niñas tengan cierta rivalidad entre ellos. Pero, al final de la actividad, y a pesar de una irrupción muy graciosa de uno de los alumnos que desata una gran carcajada entre todo el grupo, el maestro menciona que para él suena más bonito cuando participan ambos géneros y se complementan entre sí:

Mo: ¿Saben de qué me di cuenta?

Ao: Qué, ¿qué yo soy verde?

Als: Jajajajaja.

Mo: No. Que suena más bonito cuando hay niñas y niños en el canto. Todos vamos a cantar por última vez. Me di cuenta que suenan, porque las voces de los niños complementan las voces de las niñas. [obs. 4]

3.1.3 Formas de mover los ánimos

El profesor implementa diferentes habilidades expresivas y motivacionales en la clase de educación musical. El docente busca dirigir el ánimo de los alumnos hacia una experiencia plena y gozosa por medio del lenguaje verbal y no verbal, además, utiliza la analogía para ejemplificar o aclarar los contenidos que desarrolla en el aula. Sucintamente, son los modos de exponer y las maneras de mover los ánimos (Huertas, 2002).

En la clase número cuatro de la PIEM, los alumnos terminaron de cantar y representar la canción de saludo: *¡Hola amiguito, cómo estás!* El texto relata dos acciones para saludarse al llegar a la escuela; primero, de mano; segundo, con un abrazo. Al terminar de trabajar con la copla, el maestro menciona a los alumnos que ahora ya saben cómo saludar a sus compañeros, de modo que, de ahora en adelante cuando se encuentren en la calle, no sean indiferentes.

Luego, el docente pregunta qué niño no tiene amigos y un alumno contesta que él. De modo que el profesor menciona que, ahora en adelante, salude a sus compañeros para disfrutar amistad con ellos. Pero una niña de forma espontánea aclara que el menor no tiene amistadas en el grupo porque no es muy simpático con ellos y los molesta. No obstante, el maestro alude que el chico ya se sabe la canción y, aunque no le haya gustado del todo, le ayudará para subir su rapport con sus iguales.

Mo: Entonces cuando ya vean a sus amigos en la calle los saludan, porque a veces pasamos en la calle como si no los conociéramos. Hay que saludarlos y empezar bien el día con nuestros mejores amigos.

Mo: ¿Quién dijo que no tiene amigos?

Edsón: Yo

Mo: Hay que hacer amigos. Cuando camines en la calle y veas a tus compañeros les dices: ¡hola cómo estás! Para que tengamos todos muchos amigos.

Mo: Cuando estemos en la calle y llegemos a la casa, le contamos a mamá: tengo muchos amigos en la escuela y en la calle.

Aa: Maestro sabe por qué no tiene amigos Edson.

Mo: ¿Por qué?

Aa: Porque nos molesta...

Mo: No, pero ahorita ya aprendió la canción. ¿Te gusto la canción Edson? ¿Si te gusto?

Edson: Más o menos (contesta nuevamente).

Mo: ¿Más o menos? A la mejor para la próxima te va gustar más. Para que tengas muchos amigos y en lugar de que tus compañeros se quejen, digan: mira a Edson vamos a saludarlo. ¿Si o no?

Als: Sí

Edson: (Afirma con un movimiento de cabeza). [Obs. 4]

Más adelante, los alumnos junto con el maestro bailan al ritmo de la música latina. Mientras todo el grupo se encuentra en círculo y de pie, el docente menciona una acción y, al mismo tiempo, baila y la representa con su cuerpo. En consecuencia, al observar a su profesor y compañeros, los niños emulan los movimientos, pero con variaciones que surgen de su propia expresividad. Así, el maestro logra atraer la atención de los educandos por medio de la imagen de un amigo que se acerca a lo lejos.

Así que las palabras y el juego dramático son recursos motivacionales que dan fuerza al significado y forma de relacionarse con la música, además, de fomentar las interacciones en el aula.

Mo: (Menciona). Veía a mi amigo que venía por ahí (crea movimientos con el brazo y mano, esta última la pasa a la altura de la frente).

Als: (Emulan movimientos con el brazo y mano, esta última la pasan a la altura de la frente como si se taparan los ojos del sol).

Mo: Otra vez, viene un poquito más rápido, vamos hacer el mismo [se refiere al ritmo que ya bailaron].

(La música es un ritmo latino, pero ahora con un tempo más rápido. Los niños se mueven con más libertad, a pesar de que siguen las indicaciones del docente, ellos crean sus propias secuencias corporales). [Obs. 4]

Más tarde, suenan los primeros compases de la canción el *Cienpiés* y los alumnos se encuentran colocados en círculo. Algunos niños pasan al centro para bailar y otros se mueven suavemente al escuchar la letra de la canción. El maestro baila y anima a todo el grupo. Cuando percibe que algún alumno no participa se dirige directamente a él y lo involucra en la actividad colectiva. Para terminar la interacción, efectúa una pregunta de respuesta sabida y una evaluación inmediata, aunque ésta última no es a la respuesta del alumno, sino al desempeño del los menores en la actividad musical.

Mo: ¡Órale! Esta canción está bien prendida para bailar.

Mp3: *El cienpiés es un bicho muy raro, parece un montón de bichitos. Yo lo veo y me acuerdo de un tren, le cuento las patas y llego hasta cien.*

Mo: ¿Tamara no te gusta el rock and roll? (Toma de la mano a la niña y la invita a participar en el baile colectivo).

Mo: ¿Ya les gusta bailar mucho?

Als: ¡Siii!

Mo: Eso, muy padre. A ver. No escuche cantar a nadie, vamos a repetir la letra. [obs. 4]

En la observación seis de la PIEM, los niños y niñas giran un listón de papel rojo y forman diferentes figuras: verticales, onduladas, horizontales y una combinación de las tres. La música desciende de intensidad y el docente indica que bajen su listón hacia el piso para hacer movimientos libres sin la cintilla.

Luego, menciona dos analogías que se relacionan con el movimiento delicado de la tira de papel crepé:

Mo: ¿Han soplado una florecita que se llama diente de león, alguna vez?

Als: ¡Sí!

Mo: ¿Cómo van las hojas?, muy suaves.

Als: (Mueven sus brazos de forma dócil y en diferentes direcciones).

Mo: ¿Han visto caer una hoja de un árbol?

Als: ¡Sí!

Mo: Flota, ¿verdad?

(Todos se mueven de forma ligera y flexionan las rodillas como un arbusto que le sopla el viento).

Mo: Vamos a tomar de nuevo nuestro listón.

(Caminan en círculo por el perímetro del aula y ejecutan diversos movimientos, simultáneamente, el docente les indica que, al mismo tiempo que realizan movimientos lentos con el listón, caminen fuerte o suave, de puntitas o con talones). [obs. 6]

3.1.4 Reafirmar el aprendizaje

En la clase número cuatro de la PIEM, los alumnos ejecutan movimientos corporales para vivenciar distintas cualidades del sonido. Primero, caminan lento y rápido; Después, marchan con pasos fuertes y suaves. Al terminar la acción, el docente reafirma las diferencias sonoras que experimentaron los alumnos en la acción. Al respecto, el profesor asevera con los educandos:

Mo: A ver. Vimos que hay fuerte y...

Als: Suave.

Mo: Rápido y...

Als: Lento.

Mo: Ahorita lo vamos hacer con nuestro siguiente trabajo. [Obs. 6]

Más adelante, el maestro invita a los alumnos por medio de preguntas que reflexionen sobre los movimientos que ejecutaron con el listón al seguir la música. Los alumnos contestan de forma libre, por tal razón, el docente

reformula el interrogatorio y busca qué significa para ellos su respuesta al volver a cuestionarlos con la misma, no obstante, el profesor termina por nombrar la experiencia y los alumnos sólo completan las frases lógicas que él deja inconclusas.

(El maestro pide a los alumnos que dejen el listón en el piso y se hincan en círculo junto a él).

Als: (Los niños juegan con el listón y hablan con voz suave entre ellos).

Mo: ¡Muy bien! Dejen el listón en su lugar. ¿Qué hicimos ahorita? Explíqueme al maestro [observador]. ¿Quién le quiere decir?

Aa: Hicimos un reloj.

Mo: Reloj, ¿por qué reloj?

Ao: Hicimos ochos, hicimos ochos.

Mo: Pero, ¿cómo eran nuestros movimientos?

Aa: (Mueven sus brazos en diferentes direcciones).

Aa: Como un vals.

Mo: Pero, cómo era: lento o rápido.

Als: Lento y rápido.

Mo: No, todo era lento.

Mo: ¿Cómo a veces era?

Als: rápido.

Mo: Fuerte, con talón y suave con...

Als: puntas. [Obs 6]

3.1.5 Explicar la dinámica

En la clase número tres de la PIEM, el docente aclara que debe existir orden en la actividad y explica la dinámica de la misma. El profesor colocó cuatro dibujos de animales en los muros del aula con anterioridad, por lo mismo, pide a los alumnos que los ubiquen para pasar a visitarlos.

Mo: Voy explicar, pues si no lo hago, ustedes no entienden y no podemos jugar correctamente, hay reglas y vamos a seguirlas.

Mo: Vamos a visitar al burro que está allá (dibujo que se encuentra en el muro derecho), tenemos acá al gallo (lámina que se encuentra en la misma pared como a dos metros del asno), tenemos un qué...

Als: Gato (se encuentra en la pared del fondo).

Mo: Tenemos acá un...

Als: Perro (está en el muro izquierdo). [obs 5]

En la clase número cuatro de la PIEM (observación 6), el docente explica a los niños cómo van interactuar en el cuento. Les menciona que en lugar de palabras manipularán sus instrumentos musicales, además, les demanda silencio para que ellos puedan saber en qué momento intervenir en la intertextualidad música y palabras, así construyen juntos el relato.

Mo: Así, vamos hacer el cuento ahorita, es muy pequeñito, pero vamos utilizar los instrumentos en lugar de decir las cosas. Realizaremos sonidos con nuestros objetos sonoros, ¿sale? ¿Entendieron o no?

Ao: Yo sí.

Mo: ¿Entendieron o no?

Als: Sí

Mo: Bueno, voy a empezar el cuento...

(Se escuchan sonidos y voces).

Mo: ¡Shhh! Pongan atención para saber en qué momento utilizan su...

Aa: Maraca.

Mo: A veces puede ser la maraca y otras el tambor. Vamos a escuchar con atención para que podamos utilizar adecuadamente nuestro instrumento. [Obs 6].

3.1.6 Preguntas para confirmar.

El docente vive en la incertidumbre dentro del aula (Jackson 2002), por tanto, busca saber si sus alumnos han comprendido los temas, además, está al tanto de cómo reciben los escolares el material que les enseña. El maestro de educación musical muestra las dos inquietudes anteriores y por medio de preguntas al alumno, indaga, por un lado, si los alumnos aprehenden algunos contenidos básicos, por otro, que las actividades de música sean agradables

para los menores. A continuación elegí las interacciones más significativas al respecto.

En la observación número tres, el docente pregunta primero a todo el grupo, qué les gustó de la actividad, luego, a un alumno en particular cuestiona para saber si había sido de su agrado la acción. El educando contesta, de forma tímida, que sí le agrado, no obstante, un compañero, de forma espontanea responde a la misma pregunta. Para finalizar, el profesor indaga a una niña sobre el mismo tema, pero ella no responde.

Mo: ¿Qué les gusto de la actividad que acabamos de hacer? A ver. Mauricio nos va a platicar que le gusto de la canción. ¿Te gusto?

Mauricio: Sí (contesta tímidamente).

Yeremi: A mí, el básquetbol.

Mo: A ti qué te gusto Celeste.

Celeste: (no contesta). [obs. 3]

En la observación número cuatro, los niños terminan de cantar y representar una canción. El docente, después de un elogio a todo el grupo, pregunta a los niños si les gustó la canción. Los niños no responden, pues regresan a su lugar. Inmediatamente, el profesor vuelve a cuestionar a los menores con la misma pregunta y ellos responden de forma afirmativa.

Mo: ¡Muy bien! ¡Muy bien! ¿Qué les pareció? A ver. Se van a sus lugares otra vez. ¿Les gustó la canción?

Als: (Las dos filas regresan rápidamente a su lugar y vuelven a separarse, pero siguen en frente de su compañero).

Mo: ¿Si les gustó?

Als: Sí. [obs. 4]

3.1.7 Preguntas para introducir al tema o la actividad

El profesor utiliza preguntas para introducir a los alumnos a una actividad o a un tema. La mayoría de las veces los educando contestan sólo de forma afirmativa, no obstante, los cuestionamientos de este tipo tienen como objetivo

que la acción comience, camine o tome un ritmo. Es una estrategia en el trabajo docente que evidencia cómo inician algunas interacciones en la clase de educación musical.

En la observación número tres, el docente busca que los niños se muevan con un ritmo ternario y, para ejemplificar, pregunta qué niña bailó su vals cuando tenían tres años. Los niños contestan que ellos no, otro menor, dice que él sólo danzaba. Al mismo tiempo, una escolar menciona que ellos bailaron cuando se graduaron de la educación preescolar. Así, el profesor pide que se acuerden cómo lo hacían, y propone movimientos suaves con los brazos.

Mo: Ahora vamos a balancearnos con todo el cuerpo pero sin cambiar de lugar (tararea la melodía de un vals). ¿Quién bailó su vals cuando tenían tres años? ¿Quién se acuerda de las niñas?

Als: (No contestan y observan al maestro).

Als: Yo no...Yo no (se escuchan varias voces)

Ao: A los tres años yo bailaba.

Aa: Hasta que estuvimos en kinder tres [se acostumbra que los niños bailan cuando se gradúan de preescolar y pasan a la primaria].

Mo: Movemos las manos a un lado, al otro, ¿si? (propone el movimiento de ambos brazos como si estuvieran en un alberca y empujaran el agua de un lado al otro).

Mo: Bueno vamos acordarnos cuando bailamos ese vals, ¿sale? [Obs 3]

Más adelante, el docente solicita que los alumnos encuentren palabras nuevas para una canción, lanza la pregunta a los educandos y, sin pensarlo, una niña responde. Luego, el profesor canta la frase musical, pero incluye el sustantivo nuevo sugerido por la menor, no obstante, un estudiante irrumpe y el resto del grupo lo sanciona. Después, pide que los pequeños hallen otro vocablo, así, una escolar contesta e inmediatamente el educador la elogia por su participación. Con todo, vuelve a cuestionar a los discentes, éstos replican en voz alta y provocan bulla en la clase, pero un niño sube el volumen y gana la atención de su educador entre todo el grupo.

Mo: En lugar de decir los pollos de mi cocina, ¿qué podemos decir?

Aa: Los gallos.

Mo: *Los gallos de mi cocina* (entona con la melodía de la canción).

Ao: O, los tigres (irrumpe con una voz fuerte mientras el maestro canta).

Als: Noooo... ¿Cómo crees? (comienzan hablar y no se percibe los propuestas de todos).

Aa: Los huevos de mi cocina

Mo: Vamos a cantarla como dijo Ana. ¡Vamos! Un, dos...

Als: *Los gallos de mi cocina sirven para comer.*

Mo: Si no es de comer, ¿qué le podíamos poner en lugar de comer?

Aa: ¿Cenar?

Mo: ¿Cenar? Haaa... ¡Muy bien! A ver. Un, dos...

Als: *Los pollos de...*

Mo: Los gallos ¿ya?

Als: *Los gallos de mi cocina no sirven para cenar, sino para las viejitas.*

Mo: Si no es de viejitas, ¿qué podemos poner?

Als: Señoras..., hombres..., (todos comienzan hablar al mismo tiempo).

Ao: ¡Hormigas! (Alza la voz por encima de todos).

Mo: ¡Hormigas! (Señala al niño que dice la palabra). Sonó muy bien hormigas. ¡Muy bien!

Ao: ¡Huuuu! (Realiza una exclamación de orgullo)

Mo: Vamos a ver. Un, dos...

Als: *Los gallos de mi cocina no sirven para cenar, sino para las hormigas que lo saben componer.*

Mo: (El docente señala al niño que dijo la palabra de hormigas para recordarles al grupo la palabra). [Obs. 3]

En la clase número dos de la PIEM, el docente pregunta a los niños cómo se llamaba la canción de la sesión pasada. Un niño responde de forma dudosa y el docente toma en cuenta la respuesta como una pista que puede ayudar a toda la clase. Acto seguido, identifica que una niña no asistió a la clase anterior y vuelve a lanzar un cuestionamiento a los menores sobre el

texto de la copla, sin embargo, él termina por entonar la primera frase y, acto seguido, los educandos lo siguen.

Mo: Recuerdan de la canción de la clase pasada, ¿cómo se llamaba?

Ao: ¿Los pollos de mi cazuela?

Mo: Ya ayudó él.

Mo: (Señala a una niña). ¡Andrea no asistió! [Se refiere que la niña no asistió la clase pasada]. ¿Qué seguía?

Mo: (Canta a capella). *Los pollos de mi cazuela...*

Als: *de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Compite niña, compite que ahí viene tu marinero, Con ese bonito traje que parece un carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar (cantan a capella y se escuchan más las voces de los niños). [obs 4]*

En otra interacción. Los menores van a jugar con una lotería de sonidos. De modo que el docente pregunta:

Mo: Aquí tenemos una lotería. ¿Quién ha jugado lotería?

Als: Yo (levantan la mano).

Mo: Cuando dicen las figuras se les ponen un frijolito. ¿No?

Aa: O una ficha. [obs 4]

En la observación cinco, el docente pregunta que si recuerdan una actividad de la sesión anterior. Los menores contestan afirmativamente, así, el profesor establece una analogía entre la faena de la sesión anterior con la de esta clase:

Mo: ¿Recuerdan que la clase pasada viajábamos en trencito?

Asl: Sí

Mo: Pero ahora no vamos a viajar en tren, sino en caballo. La vez pasada pasamos por estaciones del tren, ¿no?, pero, ahora, vamos a pasar por una granja dónde tenemos un burro... [obs 5]

En otro momento, Los alumnos responden a partir de sus conocimientos previos y el docente retoma sus emisiones para “alterar o enriquecer el contenido de la respuesta de un alumno situándola retroactivamente en un

contexto temático más amplio, pertinente a los objetivos de la lección” (Lemke, en Cazden, 1984, 652). Tal como mostramos en el siguiente apartado, el profesor reinterpreta la contestación de la niña y le sirve para ilustrar el final del cuento.

Mo: ¿Qué es un concierto?

Ao: Como una banda.

Mo: Como una banda que se presenta y toca ante el público.

Mo: Haciendo conciertos..., por los alrededores para poder ganarse la vida. Por su parte, los habitantes de los pueblos vecinos estaban muy contentos con los animales porque habían echado a los ladrones. [Obs. 5]

3.2 Encuentros cara a cara.

Los encuentros cara a cara son las interacciones que florecen dentro del aula entre iguales y maestro-alumno. Es una interlocución verbal o no verbal que conlleva a tensiones, diferencias, acercamientos y construcción de significados. Eisner menciona que: “la construcción de significado depende de la capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura han contribuido y representado el significado (2002, 25).

3.2.1 Disciplina: orden y control

“Crear disciplina en los alumnos o, en uno mismo, es crear las condiciones para el auténtico aprendizaje” (Van manen, 2004, 57). El docente controla y ordena las actividades, no de forma coercitiva, sino es fruto del interés que posee sobre las actividades musicales, asimismo, los alumnos están dispuestos a aprender, y dejarse conducir, sin embargo, existen momentos de irrupción, bulla o sorpresa en la clase que rompen con el orden y control establecido, así, el profesor recurre a distintas estrategias para restablecerlos.

En la clase número tres de la PIEM, el docente toma decisiones imprevistas para iniciar el aprendizaje de una canción y propone algunas acciones antes de cantar. Pregunta al observador que si la canción de *Los*

pollos de mi cazuela es la siguiente. —¿Ya viene la del pollito? —Se refiere a la copla que los alumnos vocalizaran enseguida. —Sí. —*Cuánto tiempo llevamos* —pregunta al observador. —*dieciocho minutos*. Decide poner, antes de aprender la letra, una serie de movimientos suaves con el cuerpo. Los niños se encuentran sentados en el piso y forman un círculo, asimismo, el maestro de rodillas dirige:

Mo: a ver. Movemos nuestras manos, los hombros, la cabeza, los brazos, y las manos hacia arriba. Ahora las bajamos y las ponemos en el corazón para sentir nuestro pulso.

Als: (ponen sus manos en el pecho a la altura del corazón).

Mo: Para sentir el pulso que tiene nuestro corazón. Siempre lo vamos a poder usar para hacer música. Ahora nos movemos lentamente (se balancea lentamente).

Als: (se balancean suavemente con las manos en el corazón).

Mo: ¡Muy bien!, (camina a ver su planeación, mientras los niños platican entre ellos). [obs. 3]

A continuación, el maestro pregunta: —¿a quién le gusta el pollo? Los alumnos contestan en coro que a todos ellos les agrada. Inesperadamente, un niño se incorpora de forma impetuosa, señala a una compañera con la mano y, con un tono picaresco, se dirige a ella: —*yo quiero un pollo como éste...* El grupo ríe, al mismo tiempo, la niña, señalada, se para a corretear a su compañero, éste último, huye entre sus iguales y no es alcanzado por ella. Acto seguido, con su planeación en la mano derecha, el maestro se acerca a ellos para controlarlos:

Mo: A ver. Calmaditos (con voz suave).

(El niño se sienta sonriente y, acto seguido, la menor se incorpora a su lugar en el círculo que forman los alumnos).

Mo: (Toma a otro niño del brazo y lo cambia de lugar).

(Los alumnos guardan silencio poco a poco, mientras, el maestro empieza a leer la letra de la canción).

Mo: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer.

Als: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (contestan sólo algunos niños y otros siguen con las risas).

(Los alumnos no guardan silencio, el maestro se posiciona en medio del círculo y se dirige a Mauricio).

Mo: Sentaditos... A ver. Mauricio cámbiate de lugar (con una voz suave).

(Mauricio se cambia de lugar y los niños comienzan a guardar orden en el aula).

Mo: A ver. ¡Shhh!.. (Extiende ambos brazos).

(Disminuye el barullo en el aula). [Obs. 3]

Referente a lo anterior, Delamont menciona que “sin control el profesor no puede instruir” (1988, 85). Por tal razón, primero, se dirige a ellos con cierto tacto, pero los alumnos no reaccionan a su demanda, luego, cambia de lugar a algunos alumnos, entre ellos, el niño que originó la broma. El maestro intenta enseñar la letra de la canción, no obstante, los educandos siguen con sonrisas y no se interesan en la tarea, en consecuencia, el docente emite un sonido con su boca y mueve sus brazos para llamar la atención de los menores, además, restablece las actividades para interactuar con los alumnos, sólo de ese modo, se involucran de nuevo en la actividad.

Más adelante, el maestro propone cambiarle la letra a una canción. Solicita que los niños sustituyan partes del texto de la copla. Un niño propone una palabra, pero el resto del grupo no la acepta, todos comienzan hablar de forma simultánea y, algunos, se paran de su lugar. Para controlar la situación, el profesor menciona que si no guardan silencio no van a poder escuchar a sus iguales, después, grita a un menor que se siente e impone orden en la participación; primero, todos los chicos deben levantar la mano uno por uno para participar; segundo, pierden su oportunidad para proponer el sustantivo nuevo y retoma el que propuso el menor al principio de la interacción, sin embargo, lo confunde con el nombre de otro felino por la bulla del grupo.

Ao: Composte tigre, componte.

Mo: ¿Tigre?

Als: No, no, no...

(Todos comienzan hablar fuerte y al mismo tiempo, algunos niños se paran de su lugar)

Mo: Sh... (intenta callarlos) ¡Si no se callan no vamos a escucharlos!

Als: (Regresan a su lugar los niños que se pararon y guardan silencio).

Mo: (Le dice a un niño) ¡Siéntate!

Mo: Entonces, uno por uno va levantar la mano. Ya quedamos que es león.
Comparte león comparte. [Obs. 3]

Al terminar la actividad anterior, el docente pide a los a los alumnos que tomen su cuaderno. Todos los alumnos rompen el orden y caminan en busca de su libreta, aunque regresan a sentarse en el centro del salón, no dejan de platicar entre ellos. El maestro comenta que para la siguiente actividad es necesario mucho silencio, solicita que dejen de hablar y canta una tonadilla tradicional que no estaba dentro de la planeación, pero proviene de los saberes que él posee como docente y como alumno.

(Los alumnos pasan por su cuaderno que se encuentra en el fondo del salón y regresan al centro del salón para volverse a colocar en círculo, pero ahora sentados).

Sade: Maestro yo no traje el lápiz.

Mo: Un compañero que le sobre uno que te lo preste.

Mo: A ver. Este trabajo es de silencio.

Mo: A ver. A las tres nos vamos a poner un candadito. Una, dos, tres...

Als y Mo: *Un candadito nos vamos a poner el que se lo quite va perder; Una, dos, tres...* (Quedan casi en silencio). [Obs. 3]

En la clase número dos de la PIEM (observación cuatro), el docente organiza a los alumnos para cantar una canción de saludo. Los menores se encuentran calmados y callados, mientras el maestro los coloca uno enfrente del otro separados por dos metros aproximadamente. Pero, el docente les invita que dejen su estuche en el suelo y ellos comienzan hacer bullicio entre ellos. Entonces, el docente se posiciona enfrente de ellos y con una mirada seria menciona:

Mo: ¡Shh! ¿Qué significa esto? (pone las manos a la altura del pecho como si quisiera agarrar un volante de bicicleta y cierra los puños).

Als: (Dejan de hablar).

Mo: Silencio (afirma). [Obs 4]

En otra interacción, los alumnos escriben las onomatopeyas de los sonidos que se reproducen en un mp3. El profesor pide que levanten la mano para saber quién ya acabó y, así, no inicien bulla e interrumpen a sus compañeros. Al mismo tiempo, una niña requiere ir al baño, pero el docente le

dice que se espere, pues ya van a terminar la actividad. Antes de poner el siguiente sonido, el educador pregunta si ya finalizaron, pero no contesta ningún menor, por esto, deja un tiempo para que la mayoría de ellos concluya su tarea. En relación con esto último, Jackson menciona que “el rechazo de un deseo es el resultado último de una de las muchas de las demoras que tienen lugar en el aula. A veces se ignora la mano alzada, en algunas ocasiones no se atiende a la pregunta formulada al profesor y en otras se niega el permiso solicitado” (2001, 55).

Mo: Levante la manita quién ya terminó. Muy bien. Vamos a continuar con el siguiente. ¿Listos?

Ao: (Chifla la melodía del cascanueces que se acaba de escuchar en la flauta).

Mp3: Muestra número cincuenta y siete (se escucha el motor de un avión).

Als: (Escriben en su hoja de lotería).

Mp3: Muestra número cincuenta y ocho (se escucha un silbato).

(Una niña pide permiso para ir al baño, el maestro le dice que ya van a terminar que ahorita baja).

Mo: Siguiete.

Mp3: Muestra número cincuenta y nueve (Se escucha el canto de un gallo).

Mo: ¿Qué fue eso?

Als: (Escriben y no contestan).

Mo: Si ustedes lo oyen como kikiriki, lo pueden poner como kikiriki. Lo que sea más fácil para ustedes.

Mo: Levante la mano, quién terminó el gallo. Vamos al siguiente.

Mp3: Muestra número sesenta (se escucha una gota de agua que cae en un recipiente con el mismo líquido).

Ao: ¡Ahh!

Mo: Cuando dejamos la llave abierta, qué pasa.

Als: (Escriben).

Mo: Vamos con el siguiente...

Mp3: Muestra sesenta y uno (suena un tambor con ritmo africano).

Ao: ¡ Ahh!, ya sé.

Aa: Yo voy a poner pum, pum.

Als: (Escriben).

Mo: ¿Ya terminaron? Va el siguiente.

Mp3: Muestra número sesenta y dos (se escuchan las campanas de una iglesia).

Mo: ¿Cuántos nos faltan?

Als: Dos.

Mo: Vamos con el siguiente. A ver. Vamos con el siguiente.

Mp3: Muestra número sesenta y tres (se escuchan una puerta que alguien cierra).

Als: (Escriben).

Mo: ¿Qué fue eso?

Aa: La puerta.

Mo. Póngale su onomatopeya.

Ao: Yo ya terminé todo.

Mo. Nos falta uno. Va el último...

Mp3: Muestra número sesenta y cuatro.

Als: (Escriben).

Mo: Como se la van a llevar (la lotería) de tarea para que en su casa la iluminen de tarea, entonces, vamos a terminar con la canción del Cienpiés. [Obs. 4]

En la clase tres de la PIEM (observación 5), el maestro controla e impone orden a los alumnos con pequeñas coreografías que le dan pauta para dirigir a los menores. El docente canta: —*a galope vengo, a galope voy, en mi caballito, que contento estoy. A galope vengo, a galope voy, en mi caballito, que contento estoy.* Los alumnos no entonan la letra y sólo se mueven con pequeños saltos al ritmo de la música, después, el educador se acerca al reproductor mp3 y quita la copla. Los niños que se encuentran situados en la pared derecha corren velozmente hacia la izquierda y abrazan a su compañero o compañera, acto seguido, se acomodan en pareja y forman dos filas. El docente coloca al principio de la hilera a dos niñas que son más bajitas de altura que el resto del grupo, e indica:

Mo: Pero en orden, como venían... por parejas.

Als: (Hablan entre ellos y no escuchan las indicaciones del maestro).

Mo: ¡Shhh! Vamos con el paso del caballito... ¿Ya se lo aprendieron?

Als: ¡No! (Contestan). [Obs 5]

3.2.2 Machacar al otro.

Los alumnos reiteran algunas pautas que el profesor comenta e impone en clase, así, ordenar el comportamiento del otro no es una conducta sólo del docente, sino los menores la reproducen al interactuar con el otro. En la observación tres, los alumnos caminan al ritmo de las sonajas y forman un semicírculo entre todos. Un niño rompe con el orden y se mete enfrente de otro compañero, al observar la acción, una niña le machaca que no importa el lugar donde se encuentre. Así, la menor expresa a su manera un comentario que el educador mencionó en otro momento: *—en un círculo no hay jerarquías, no vamos a ninguna parte* (notas del diario de campo).

Mo: A ver. Se ponen de pie. Van a seguirme todos. Sigán la maquinita. Un dos, Un dos (el maestro toca un ritmo binario con las sonajas). Pero ¿cómo hacen las llantas de atrás? Vamos haciendo esto (en forma suave mueve ambos brazos en círculos, como si fueran los ejes que unen las ruedas de los ferrocarriles).

(Los niños caminan atrás del maestro y forman un semicírculo. Un niño discute por querer ir enfrente de otro compañero).

Karla: Es como sea (aclara al niño que se quiere meter entre sus compañeros que forman el círculo). [Obs 3].

3.2.3 Acusar al otro

En la observación cuatro, el maestro entra al salón y toca una sonaja a ritmo binario. Los alumnos ingresan con él formados por parejas con su estuche de colores y su cuaderno. El ritmo del idiófono se escucha en todo el salón y los menores lo siguen marchando. Las niñas se colocan en el lado derecho del aula y los niños en el izquierdo. El docente los ubica en dúos para iniciar la canción: *¡Hola amiguito!* Al mismo tiempo, una niña acusa a su compañero:

Aa: Maestro, Edson agarró el lápiz.

Mo: (No escucha el comentario de la niña).

Más adelante, los alumnos cantan y con movimientos corporales las acciones de la copla. *—Los pollos de mi cazuela de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Componte niña, componte que ahí viene tu marinero, Con ese bonito traje que parece un*

carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar. El docente elogia su interpretación, pero una niña y un niño acusan a su compañero que él no cantó, y el observador recuerda al maestro que el menor no asistió la clase pasada.

Ao: Edson no cantó.

Aa: Edson no cantó.

Mo: ¿Edson no te la sabes?

Obs: Es que no vino la clase pasada, profesor.

Mo. Ah, sí cierto.

En las dos interacciones anteriores, los menores sancionan a su compañero. En la primera, lo acusan por tomar un lápiz de juguete que lleva el maestro para una actividad lúdica, en la segunda, dos alumnos imputan a su igual sobre su nula participación en la interpretación colectiva de una canción.

Las dos subcategorías anteriores dejan ver cómo las acciones de los menores no son reacciones instantáneas a estímulos, sino la reacción de un alumno a otro está basada en toda la historia de vida de ambos, así como de su relación (Bourdieu y Wacquant, 1995). Los alumnos reproducen las condiciones del deber ser a las que han sido sumergidos en su historia escolar, es decir: “pórtate bien”, “no tomes las cosas hasta que yo te diga”, “tienes que hacer lo que todos hacen”; es decir, el *habitus* “constituye la interiorización de la objetividad expresada bajo la forma de las ‘condiciones de existencia’, ‘regularidades objetivas’, estructuras productivas sociales, familiares, etcétera” (Tenti, 1984).

3.2.4 Sorpresa en clase

Las emociones tiñen toda interacción ya sea maestro-alumno o alumno-alumno, y no existe relación alguna sin esta característica, pues son los sentimientos que manifiestan y experimentan los participantes de un encuentro (Gijón, 2004). En la clase número uno de la PIEM, El maestro propone que los alumnos bailen dentro del círculo en parejas, escoge a dos niños, pero todo el grupo emocionado hace bulla sin dejar que el maestro inicie con la actividad.

Después, el docente pide que formen un círculo, no obstante, los alumnos no hacen caso a la consigna, hasta que el maestro de forma imperativa se los pide. Aun así, los menores juegan entre ellos sin tomar con mucha seriedad la actividad.

Mo: ¡Eso! A ver. ¿Dónde está Tamara?

Mo: (Se dirige a un niño). Vas a sacar a bailar a Tamara.

Als: ¡Haaa! (Se escuchan gritos por todos lados).

(Algunos niños corren, otros se carcajean, y unas alumnas toman del brazo a Tamara. Rompen la posición que tenían en el círculo. El maestro trata de iniciar la actividad, pero los educandos no dejan de hablar).

Mo: A ver. Vamos a volver hacer el círculo, porque éste ya no los es [se refiere a que los niños se encuentran en desorden].

Aa: Maestro, Tamara no quiere bailar.

Mo: Bueno, todos van a pasar

(El maestro alza el volumen de la voz, pues los alumnos no escuchan sus consignas).

Mo: (En tono imperativo). A ver. Niños, vamos a poner atención. Hacemos el círculo bien y nos agarramos de las manos

(Los niños dejan de hablar al mismo tiempo y se jalen entre ellos, asimismo, comienzan a realizar el círculo pero la hacen muy grande).

Mo: ¡Ya! A ver. No tan grande. [obs. 3]

En otro momento, los menores escuchan sonidos que reproduce el mp3 y los dibujan en su cuaderno. Cuando todo el grupo se encontraba en silencio, el celular del docente suena poco a poco, en consecuencia, una niña hace un comentario y todos estallan en risas. El maestro aprovecha la situación para elogiar a la menor que percibió el timbre del teléfono. Asimismo, Guijón menciona que los encuentros cara a cara “desencadenan sentimientos de alegría, temor, gratitud, o sorpresa entre los participantes de la interacción” (2004, 50).

Mp3: Muestra número treinta y nueve (suena dos veces un silbato).

(En ese momento suena el celular, los niños lo identifican y sonríen por la sorpresa y coincidencia del hecho).

Aa: Ese es otro sonido.

Ao: Nooo.... Jajajaja.

Als: Jajajaja.

Mo: Muy bien tienes buen oído (le dice a la niña que identificó el sonido del celular).

Ao: Estuvo chistoso [obs. 3]

En la observación cinco (clase tres), el educador imita con su voz el barritar de un elefante, los menores se sorprenden al escuchar y ver a su maestro efectuar dicha acción. Luego, el docente pregunta cómo es la onomatopeya del burro, y los menores la representan de forma vocal, por último, el profesor pide que el niño que respondió de forma correcta se dé un aplauso.

Mo: El elefante barrita, es que hace su... Pppp (docente barrita como un elefante).

Ao: ¡Ooorale!

Mo: Y el burro rebuzna, ¿cómo hace?

Als: Ahhhiii, ahhhhiii.

Mo: Entonces quién respondió burro, dense un aplauso.

Als: (aplauden)

Aa: Yo dije. [obs. 5]

3.2.5 Incentivo a la actividad, el elogio.

En la clase de educación musical, el docente elogia las aportaciones originales de los menores, así como su entrega en las actividades y sus interpretaciones musicales individuales y grupales. “Ser objeto de reconocimiento significa literalmente ser conocido. Alguien que me reconoce sabe con ello de mi existencia” (Van Manen, 2004, 45).

En la observación seis, el profesor dirige a los niños para que ejecuten los instrumentos de percusión con diferente intensidad (fuerte y suave). —*Si yo tengo mis manos hasta arriba, va a ser hacer fuerte, si las tengo abajo va ser suave.* Pero de forma espontanea, una niña sugiere: —*maestro, por qué los que tengan tapa de aquí [de plástico], lo hacen con ella y cuando sea fuerte, del otro lado (tapa de metal).*

No es muy recomendable elogiar en público, pues “puede llevar a sentimientos de desigualdad” (Van Manen, 2004, 46), y es un arma de dos filos, pues si bien, ayuda a incentivar el desarrollo de las taras de los menores, por el contrario, propicia a crear rivalidades entre iguales. Aquí, el docente encomia ante toda la clase la aportación de la menor de la siguiente manera:

Mo: ¡Ah! Mira que inteligente. ¡Muy bien! Cuando tengan tapa (de plástico), aquí va ser suave, y cuando sea fuerte lo voltean. Muy buena apreciación. [Obs. 6]

Más adelante, los alumnos terminan de musicalizar un cuento corto, y el docente elogia a todo el grupo por la calidad de su ejecución:

Mo: ¡Muy bien! Estuvo muy bien la lluvia, perfectas las cascadas con las sonajas y los galopes, ¿cómo hacia el galope?

Als: (Los alumnos tocan los tambores con fuerte intensidad). [obs. 6]

En la clase número tres de la PIEM, el maestro propone cantar por filas, primero, los niños que se encuentran sentados en la pared derecha, luego, los de la izquierda. Los primeros no cantan con mucha intensidad, los segundos lo contrario, interpretan con mucho más entrega. De modo que el docente los elogia con el siguiente comentario:

Mo: ¡Muy bien! Ya ven como si lograron que sus compañeros cantaran fuerte. [obs: 5]

En la observación cuatro, el maestro elogia de forma particular a una niña por bailar con ímpetu y pasar al centro de la circunferencia que forman los discentes, el docente pide que todo el grupo felicite a la menor por medio de un aplauso.

Mo: ¡Muy bien! Un aplauso a Celeste. [Obs. 4]

En el mismo juego, un niño pasa al centro del círculo para bailar. El docente pide que lo motiven, al mismo tiempo, el resto del grupo se mueve con la música, al terminar la intervención del menor, el maestro pide aplausos, no sólo para reconocer al niño, sino a todo el grupo:

Mo: Aliéntelo con aplausos. ¡Eso muy bien Mauricio!

Als: (Aplauden y bailan con distintas variaciones de movimientos: giros, brincos y palmadas).

Mo: Giros Mauricio para un lado, para el otro.

Mo. ¡Eso!

Mo: Dense un aplauso porque bailaron muy bonito todos.

Casi al finalizar la clase dos de la PIEM, el docente elogia a los menores y los recompensa, de forma material, con una lotería que construyó el observador para una tarea de apreciación sonora. En palabras del profesor:

Mo: ¡Muy bien!, ¡muy bien! Como hoy se portaron muy bien el profe [observador] les trajo unas láminas. ¿Saben jugar lotería?

Als. ¡Sí!

3.3 La coda

Las estrategias docentes y los encuentros cara a cara de las descripciones anteriores dejan ver cómo viven el docente y los alumnos las experiencias sobre musicalidad dentro del aula. El foco no está puesto, sólo, en lo musical, sino en las acciones que surgen gracias a las actividades musicales. Por un lado, las distintas interacciones son orquestadas por las intervenciones del maestro, por ejemplo: implicar la participación individual y grupal, animar o motivar a los menores, confirmar el aprendizaje y preguntar para introducir al tema. Por otro lado, los alumnos colaboran y participan con cierta disciplina dentro del grupo, no obstante, no deja de ver irrupciones, bulla o acusar a sus compañeros, expresiones que el profesor disciplina por medio del orden y control.

Veo este capítulo como un concierto de música clásica donde hay un director (maestro) y los músicos de la orquesta (los niños). Al igual que en una obra musical, los instrumentos pueden entrar a tocar en distintos tiempos y formas; por ejemplo, entra, primero, el fagot en un solo y, luego, toda la orquesta ejecuta una gloriosa melodía. De forma similar, el profesor dirige a los alumnos en el aula, algunas veces implica la participación individual, y, otras, grupal. También, los objetos sonoros se conjugan en una relación

contrapuntística (nota contra nota): suenan las flautas al unísono con la tuba, por decir algo. Así, al seguir con la analogía, los discentes se relacionan entre ellos y tienen encuentros cara a cara, pero siempre, bajo la batuta del profesor que conduce las relaciones en todo momento.

A continuación, presento las descripciones de las vivencias musicales en el aula. Son las actividades donde los niños experimentan la música de forma global, esto es, por medio del movimiento del cuerpo, de la voz, al ejecutar objetos sonoros, escuchar de forma creativa, improvisar y musicalizar un cuento.

Capítulo 4. Experiencia musical en el aula

Capítulo 4. Experiencia musical en el aula

En este capítulo, las descripciones dejan ver las experiencias musicales que viven el docente y los alumnos en la PIEM. El maestro participa de forma activa en todas las situaciones y, por medio de su propia musicalidad, contagia a los menores para que impulsen la suya. Es decir, “el gusto y la pasión cuando se escucha o se hace música se contagia rápidamente a los demás por poco que se muestren predispuestos” (Lluis, 2009. p. 147).

4.1 La música y la experiencia del movimiento

En la clase número de la PIEM, el docente propone movimientos corporales a los niños y ejecuta con un tambor diferentes cualidades del pulso, en el mismo momento, dirige las acciones de forma verbal y no verbal. Primero, toca el idiófono con un pulsación lenta y sugiere a los alumnos que muevan diferentes partes de su cuerpo (cabeza, brazos y manos); segundo, solicita a los menores que se desplacen por el aula de forma lenta y, luego, rápida.

Mo: ¿Recuerdan el pulso que habíamos visto?

Aa: Sí (contesta una niña con voz suave).

Mo: Vamos a empezar con nuestro cuerpo; en un momento nos ponemos de pie, pero, primero, sentaditos. Vamos empezar con la cabeza con este pulso suave.

Mo: (Percute el cuero de la pandereta con una baqueta de metal y produce un pulso lento y suave, al mismo tiempo, mueve la cabeza en sincronía con la percusión).

Als: (Observan al docente y mueven su cuello de derecha a izquierda a la velocidad del pulso que el profesor ejecuta).

Mo: Vamos aflojándolo (alarga la duración de la palabra) nuestro cuello así... (Sube la intensidad de sus palabras y mueve con más velocidad el movimiento del cuello y la intensidad de la percusión en el tambor).

Mo: Ahora con sus hombros (mueve ambos hombros de arriba abajo).

Als: (Mueven la cabeza de derecha a izquierda y, en el mismo momento, menean los hombros como el profesor se lo sugiere. Se encuentran callados y miran al profesor).

Mo: ¿Sí? Sus hombros vamos moviendo.

Mo: Nos vamos a poner de pie.

Als: (Se ponen de pie en el mismo lugar en que estaban sentados).

Mo: Vamos a mover nuestra cintura. ¿Sí?

Als: (Mueven ligeramente su cintura).

Mo: Ahora vamos estirar las manos (levanta los brazos, alternadamente, arriba de la cabeza; las palmas de las manos quedan enfrente una de la otra).

Mo: Cambio de manos: Uno y dos.

Als: (levantan, alternadamente, lo brazos con el pulso del tambor).

Mo: Vamos a mover en círculos nuestra cintura. Uno, dos.

Als: (Mueven de forma leve la cintura, algunos niños sonrén y atentos tratan de seguir los movimientos que el docente propone)

Mo: ¡Eso! (Mantiene un pulso perfecto con la pandereta).

Mo: Juntamos nuestros pies, nuestras rodillas (mueve las rodillas).

Als: (Producen movimientos semicirculares con las rodillas juntas).

Mo: ¡Eso! Un pie enfrente y lo movemos afuera (mueve la pierna y el pie derecho al ritmo de la pandereta).

Als: (Mueven una pierna y, simultáneamente, el pie al ritmo del tambor).

Mo: ¿Sí? Ahora el otro pie.

Als: (intercambian pierna y pie para moverlo al pulso de la percusión).

Mo: Vamos a movernos un poquito más, vamos a mover los hombros (aumenta el tempo del tambor).

Als: (Mueven los hombros alternadamente hacia arriba y abajo. Algunos niños sonrén y escuchan, atentamente, las indicaciones del maestro).

Mo: Vamos a mover la cintura.

Als: (Mueven hombros y cintura con el pulso).

Mo: ¡Eso! Ya estamos viendo el ritmo ahí; sabroso ritmo.

Mo: Vamos a mover las rodillas (aumenta todavía más el tempo del pulso en la pandereta). [Obs. 3]

En la misma interacción, algunos alumnos son más desinhibidos que otros, pues responden al estímulo sonoro con mucho más energía y seguridad que sus iguales, además, estimulan a sus compañeros a moverse igual que ellos.

Mo: Todo el cuerpo se mueve.

(El grupo se mueve al ritmo del tambor con una intensidad mediana, pero un niño y una niña llevan el pulso, gozosamente, con el cuerpo y con una intensidad mayor en comparación a la de sus compañeros; estos últimos observan a los dos entusiastas educandos).

Aa: (Comienza a mover el cuerpo con pequeños saltos al ritmo que toca el maestro)

Ao: (Voltea a ver a su compañera y danza con el mismo entusiasmo que ella).

Mo: Ahora vamos caminando.

Als: (Todos se mueven en círculo al ritmo del tambor).

Mo: (Baja el tempo e intensidad con que ejecuta el pandero). Más despacito; despacio.

Als: (Bajan la velocidad con que caminan)

(Un niño se expresa al ritmo del tambor como si fuera un ave con grandes alas y las moviera en un vuelo en el viento).

Mo: (Detiene el pulso que ejecuta en la pandereta) ¡Alto!

Als: Los niños se detienen y permanecen tranquilos en el círculo que ellos mismos forman.

Mo: Vamos a escuchar unas canciones y nos moveremos de acuerdo a la canción.
[Obs. 3]

Más adelante, el observador pone en el reproductor mp3 una escala musical ascendente y descendente con un acompañamiento rítmico binario. Acto seguido, el docente responde al estímulo sonoro con desplazamientos: cuando las notas suben, camina de forma erguida, y, cuando bajan, se agacha para representar la cascada de sonidos. Fux aclara que el vivir la música de forma global sucede “gracias al movimiento que ella induce” (2007, 41). Es decir, no se fragmenta el ritmo por un lado y la melodía por otro, sino el profesor vive la musicalidad por medio de la percepción, la experiencia, y el significado del estímulo sonoro. En consecuencia, los alumnos se contagian y emulan los gestos que observan de su preceptor de música. En la siguiente viñeta, despliego el proceso que acabo de relatar, como sigue:

(Se escucha cuatro tiempos que anuncian la entrada de la siguiente pieza musical).

Mo: Vamos a oír la canción. ¡Óiganla!

(Algunos niños comienzan a quitarse el suéter, pues entraron en calor por las actividades corporales anteriores).

(La melodía que suena es una escala musical ascendente y descendente con un ritmo binario).

Mo: Vamos... Bajando... Subiendo... Bajando... Subiendo.

Als y Mo: (Primero, caminan erguidos, después, agachados; así, repetidamente al caminar en el círculo y seguir la escala ascendente y descendente).

Ao: (Al realizar la última acción se deja caer en el piso).

Mo: Otra vez.

Obs: ¿La repito? (pregunta al maestro).

(Vuelve a sonar la música y todo el grupo camina; primero, agachados; después, erectos. Repiten la secuencia en todo lo que dura la pieza musical).

Mo: Vamos cantando. [Se refiere a entonar la melodía de la pieza musical].

Mo: (Tararea la melodía de la pieza musical). *Pam, pam...*

Mo: Ahora la repetimos pero más rápido.

(Suena la misma melodía, pero con más velocidad en el tempo).

Mo y als: (Caminan, primero, agachados y, después, erectos; así, alternadamente, al caminar en círculo).

Después, con la misma tónica, los niños se mueven de distintas formas: una menor se mece de un lado a otro como si meciera a un bebé. Un niño levanta los brazos en forma vertical como si quisiera tocar el techo; y el resto del grupo se balancea suavemente sin muchas variaciones de movimientos corporales.

Mo: A ver. (Se dirige al reproductor de música y pone un vals).

(El maestro y los alumnos mueven los brazos de un lado a otro. Asimismo, el docente propone nuevos movimientos).

Mo: El pie adelante...atrás (mueve la pierna derecha para balancearse al ritmo de la música).

Als: (Mueven la pierna derecha para balancearse al ritmo de la música).

Mo: ¡Eso!

(Vuelve a sonar la música con un tempo más rápido y realizan los movimientos con el cuerpo al ritmo de vals).

Mo: Ahora de lado.

Mo: Repetimos esa [se refiere al vals].

Obs: (Repite la melodía en el reproductor de mp3).

(Suenan la música con el tempo moderado y todo el grupo emula movimientos que el maestro les ha enseñado. Al mismo tiempo, el docente camina con todo el grupo en el círculo que forman entre todos).

Mo: Hacia enfrente...hacia atrás.

Als: (Algunos mueven los brazos, otros, sólo se balancean. Así, todos participan en la interpretación corporal del vals).

Mo: Ahora ponemos sus manitas enfrente (ambas manos juntas a la altura del estomago).

Mo: (Propone distintos movimientos lentos con ambos brazos).

Als: (Mueven sus brazos y emulan los movimientos que el maestro propuso).

Mo: Eso... Ahora lo vamos a volver a poner [el vals] y ustedes solitos se van a mover, ¿sí? Como ustedes quieran. ¡Háganlo! [obs. 3]

No pasa más de un minuto y el maestro pone en el mp3 el ritmo de vals. Algunos alumnos se mueven con la música e imitan los movimientos que expresa uno de sus compañeros, en el mismo momento, una niña levanta los brazos como bailarina de ballet clásico. El docente intenta motivar a los niños que se muestran más tímidos y elogia a los que lo hacen con más ímpetu:

Mo: De este lado como van las manos (se dirige a los niños que no expresan mucho movimiento) ¿cómo nos movemos? Como ustedes quieran. Eso Mauricio... ¡Muy bien! Tamara también [baila] muy bonito. [obs 3]

Después, el maestro pide al observador un ritmo de chotis que baila y enseña a los educandos de la siguiente manera:

(El maestro pide al observador que ponga el ritmo de chotis en el mp3).

Mo: ¿Si tienes la de chotis?

Obs: Sí (selecciona la pista del ritmo de chotis).

(Los alumnos esperan en silencio que comience la música y las indicaciones del maestro, sólo algunos niños comentan algo que no se entiende).

(Comienza a sonar el chotis, al mismo tiempo, el maestro camina tres pasos y aplaude dos, secuencia que repite en todo lo que dura el ritmo. Los niños intentan imitar al docente, todos los movimientos los hacen desfasados).

Mo: Uno, dos, tres (aplaude dos veces); uno, dos, y tres (aplaude dos veces).

Mo: Ahora vamos a oírlo un poquito más rápido

A continuación, el docente baila, a su propio estilo, el *chotis*. Tradicionalmente es un baile agarrado y lento que suele ejecutarse dando tres pasos a la izquierda, tres a la derecha y vueltas. No obstante, el docente lo enseña con algunas variaciones, en lugar de giros, propone aplausos. Así, el *habitus* corporal del docente genera prácticas distintas y distintivas (Castillo, 2008). “El cuerpo constituye uno de los espacios esenciales en los cuales encarna el *habitus*. La trayectoria de vida de los sujetos se imprime en sus cuerpos y aparece en la manera de pararse, de moverse, en los gestos, en la mímica, etc”. (Aisenstein, en Grasso, 2006. p. 18). Con referencia a lo anterior, presento las siguientes descripciones:

(Caminan los niños y el docente en círculo con la siguiente secuencia: uno, dos, tres y aplauden dos veces; uno, dos, tres y aplauden dos veces. Primero en dirección a las manecillas del reloj y, a la mitad del ritmo, en contra de las manecillas del reloj. En cada repetición, los alumnos coordinan con mayor exactitud sus movimientos en relación con la música y la propuesta coreográfica del docente). [obs. 3]

En la observación cuatro, el docente vuelve a poner el ritmo de *chotis*, pero ahora, sugiere nuevas variaciones de movimientos corporales para seguir la música:

Mo: Bueno, a ver. Vamos a escuchar otros soniditos. Vamos a ponernos de pie y vamos a ver unos ritmos.

Als: (Se ponen de pie).

(El maestro se dirige al reproductor mp3 para poner un ritmo [*chotis*]. Los alumnos esperan la música y comentan cosas entre ellos [no logro escuchar lo que dicen]. Comienza la música y el docente muestra los pasos para llevar el ritmo con el cuerpo).

Mo: Uno, dos, tres (realiza tres pasos laterales y aplaude dos veces. Así, repite la secuencia varias veces de un lado al otro).

Als: (Aplauden y tratan de seguir los pasos que el docente les muestra).

Mo: (Enseña una variación de la secuencia anterior. Ahora en lugar de realizar los pasos laterales, da una vuelta sobre su propio eje y aplaude dos veces. Así, repite el giro para el sentido de las manecillas del reloj y al lado contrario de ellas).

Als: (Intentan seguir al docente).

Mo: ¡Eso! Escuchamos el siguiente.

(Comienza el mismo ritmo de *chotis*, pero ahora con un tempo más rápido).

(El docente y alumnos expresan los pasos practicados. Sólo que ahora, el maestro propone algunas variaciones. En primer lugar giran sobre su propio eje en sentido de las manecillas del reloj y aplauden dos veces, en seguida, repiten la misma vuelta, pero ahora, en contra de las manecillas del reloj y aplauden dos veces; En segundo lugar, Caminan hacia enfrente y aplauden dos veces, acto seguido, caminan de regreso y aplauden dos veces; En tercer lugar, repiten las vueltas de la misma forma que al principio).

Mo: Giramos.

Als: (Giran).

Mo: Regreso

Als: (Giran en contra de las manecillas del reloj y aplauden dos veces)

Mo: Enfrente

Als: (Caminan hacia enfrente y aplauden dos veces).

Mo: Regresamos

Als: (Regresan y aplauden dos veces).

Mo: Giramos

Als: (Giran y aplauden dos veces).

Mo: Giro

Als. (Giran al lado contrario y aplauden dos veces). [obs. 4]

Con el mismo sentido de la actividad anterior, pero ahora con una música latina, el docente sugiere a los niños llevar el ritmo como si ellos botaran una pelota de básquetbol. En un segundo momento, alternan las manos en forma horizontal a la altura de la frente como si taparan sus ojos del sol. Luego, el maestro deja que los niños inventen sus propios movimientos y respondan con más libertad al estímulo sonoro, por tal motivo, se produce un contagio colectivo, y los alumnos afirman corporalmente las frases musicales de una forma más gozosa.

Mo: Ahí viene el amigo, vamos a ver si viene un amigo.

(Los alumnos imitan los movimientos del maestro, sonrían entre ellos, y se mueven con energía. Sólo cuatro niñas que se ubican en el lado izquierdo no los hacen con la misma intensidad).

Mo: (Vuelve a poner el ritmo latino).

Mo: A ver ese equipo de básquetbol, más rápido (se dirige a las cuatro niñas que se mueven poco).

(Las niñas se motivan y comienzan a realizar los movimientos con más ímpetu. El resto del grupo ríe, juega e intercambian sus miradas y expresiones corporales).

Mo: ¡Muy bien! Ahora ustedes solitos se van a mover con esa música.

(Inicia el ritmo latino. Algunos niños comienzan a brincar y jugar al ritmo de las percusiones, asimismo, sonrían entre ellos. Otros crean variaciones de los movimientos que el docente les había enseñado con anterioridad, por ejemplo, movimientos con los brazos en diferentes direcciones; parecen pasos de baile de música surf). [obs. 3]

En otra interacción, el maestro plantea a los niños que se acomoden uno enfrente del otro, la mayoría de las parejas son del mismo género, sólo una niña y un niño quedaron sin acompañante, de esta manera, se juntan para efectuar ritmos corporales colectivos. Es una secuencia de movimientos donde al final de ella, los menores chocan las palmas de sus manos al pulso de la música.

Mo: Vamos hacerlos con parejas.

Mo: Vamos hacerlo un, dos, tres y palmas (percute mano derecha en la pierna derecha; después, la mano izquierda en la pierna izquierda; a continuación, aplaudir; para finalizar, chocar las palmas de ambos niños entre ellos dos veces).

En la siguiente clase (observación cuatro), el profesor invita a los alumnos a llevar el ritmo latino, pero ahora, propone nuevos movimientos para interactuar con la música.

Mo: ¡Eso muy bien! Vamos a recordar la que vimos la vez pasada. ¿Recuerdan la pelota de básquet?

(El maestro y alumnos llevan el ritmo de la música latina como si votaran un balón de básquetbol. En un segundo momento, mueven el brazo y mano, esta última, la pasan a la altura de la frente como si se tapan los ojos del sol).

Mo: ¡Eso la pelota de básquet!

Mo: Ahora vamos a caminar, tantito, hacia el frente.

Als: (Caminan hacia enfrente y, al mismo tiempo, mueven sus brazos como si botaran una pelota de básquetbol).

Mo: Atrás.

Als: (Regresan llevan el ritmo y los movimientos con las manos).

Ao: Salta como si quisiera anotar una canasta, resbala y cae al piso.

Aa: ¡Ahhh! (se asombra de la caída de su compañero).

Mo: Cuidado, cuidado (voltea a ver al niño). [obs. 4]

Luego, los menores cantan la canción del *Cienpiés*. Al iniciar la música de la copla, el docente alienta a que los alumnos la sigan con movimientos corporales, no sólo para llevar el pulso, sino que experimenten el ritmo de una forma más libre y corporal.

(Suena la canción del *Cienpiés* y el maestro anima a los niños con aplausos y movimientos corporales. De modo que los alumnos responden de diferente manera: algunos con saltos, otros cantan y balancean su cuerpo). [Obs. 4]

En la clase tres (observación cinco) de la PIEM, el maestro lleva a cabo junto con los educandos experiencias de movimientos con otros estilos musicales: jazz, reggae y jarabe tapatío. La dinámica de la clase es la misma de las descripciones anteriores, entrar a la música por medio de la sensibilización corporal, así, la música es algo vivo y no se produce en el recipiente auditivo solamente, sino que penetra en la totalidad del organismo. Fux alude al respecto lo siguiente: “La música no puede dividirse tiene que estar vivida en totalidad por el cuerpo. En todas las etapas, desde la niñez hasta la edad adulta. La vivencia musical se amplía y enriquece cuando se extiende al cuerpo” (2007, 42).

En la clase número cuatro (observación seis) de la PIEM, los niños viven lo que es la agógica (modificaciones del tiempo) por medio de desplazamientos lentos y rápidos. Además, caminan por el espacio de dos maneras: marchan y de puntitas, de esta manera, los menores experimentan lo que es la dinámica en música (nivel de intensidad).

(El maestro indica caminar en su lugar de dos formas para seguir la música; la primera, con el pulso de la melodía; la segunda, con subdivisiones binarias).

Mo: Lento con los pies (camina con el pulso).

Als: (Caminan en su lugar con el pulso de la melodía).

Mo: Rápido (caminan con subdivisiones binarias a ritmo de octavos).

Als: (Caminan en su lugar con ritmo rápido).

Mo: ¡Fuerte!

Als: (Marchan con fuerza).

Mo: Suave será con las puntas.

Als: (Caminan sobre sus puntas).

Mo: ¡Fuerte!

Als: (Marchan con fuerza).

Mo: Suave, con las puntas.

Als: (Caminan sobre sus puntas).

Aos: (Marchan fuerte en su lugar).

Aas: (Marchan suave en su lugar).

Mo: Ahora al contrario, niñas fuerte y niños suave.

Aas: (Marchan fuerte en su lugar).

Aos: (Marchan suave en su lugar). [Obs. 6]

Enseguida, El docente enseña pequeñas coreografías a los alumnos dentro del aula, al mismo tiempo, propone algunos pasos de baile:

Mo: Alto, alto (pide a los niños que dejen de marchar). Y vamos a girar con esos movimientos. Niñas giran con las puntas, y cuando diga: cambio, los niños giran con sus puntas y las chicas con los talones. Empezamos, vamos a ver. ¿Entendieron o no?

Aa: Ustedes van para ese lado (les dice a los niños). [Obs. 6]

El maestro pone la música en el reproductor mp3 y se coloca con las niñas, les pide que formen correctamente el círculo e inician la experiencia musical por medio del movimiento. Los niños se desplazan en sentido de las manecillas del reloj con pasos fuertes y las niñas en contra de puntitas.

Mo: Cambio, niñas fuerte y niños suave.

(Las niñas marchan con firmeza al ritmo al pulso de la música y los niños caminan de puntitas).

Mo: (Observa a los niños). Alto ya.

(Los niños y niñas dejan de caminar).

Ao: Me maree (lleva sus manos a su cabeza).

Ahora, el maestro propone algunos pasos de baile y los niños intentan imitarlos:

Mo: (Para la música). Ahora vamos a cambiar nuestros movimientos, fíjense cómo es eso: abro, cruzo, abro, cruzo (realiza los pasos para que los niños lo imiten).

Mo: Abro, cruzo, abro, cruzo, abro, cruzo, abro... cruzo (realiza los pasos y, al mismo tiempo, aplaude un pulso).

(Los niños y niñas imitan al maestro e intentan realizar los pasos).

Mo: Lo hacemos lento: Abro, cruzo, abro, cruzo (baja la velocidad entre un paso y otro).

Mo: Ahora lo hacemos más rápido: cruzo, abro, cruzo (aumenta la velocidad entre un paso y otro). Lo hacemos con la música. ¿Sí?

(Interpretan los pasos al mismo tiempo que suena la música, primero, lento y, después, rápido. luego, les pide marchar con pasos fuertes y con suaves). [Obs. 6]

En la siguiente interacción, el maestro proporciona una tira de papel crepe a todos los alumnos. Los niños y niñas juegan con él, construyen distintas figuras en el aire. Al mismo tiempo, menean su cuerpo en sincronía con las figuras que surgen de la cintilla. Dan saltos, giran en su propio eje o mueven sus brazos con grandes circunferencias. Después, el docente propone movimientos lentos, suaves, rápidos o fuertes con el cuerpo y el listón de forma simultánea:

Mo: Vamos a girar con el listón. Suave, suave, suave (Gira en su propio eje). Para el otro lado... Suave, suave, suave.

(Los niños y niñas giran el listón, forman diferentes figuras: verticales, onduladas, horizontales y una combinación de todas. Sus movimientos comienzan a ser rápidos y no siguen el pulso de la música).

Mo: El que lo haga más lento va ganar.

Als: (Bajan la velocidad de sus movimientos y van más acorde con el pulso de la música).

Mo: Hacemos ochos (con el listón). Lado izquierdo y derecho.

Mo: Vamos a caminar en un círculo grande (señala con el brazo todo el perímetro del salón).

(Caminan en círculo por el perímetro del aula, efectúan movimientos muy diversos, simultáneamente, el docente les indica que, al mismo tiempo que menean de forma lenta el listón, caminen fuerte o suave; de puntitas o con talones).

Mo: Giren para allá (por todo el perímetro del aula).

Mo: Lento y suave con las puntas.

Mo: Lento y fuerte con los talones.

Mo: Alto, hacemos círculos pequeños en el piso...Vamos subiendo, hasta arriba.
¡Caminamos!

(La música baja de intensidad y el docente indica que desciendan su listón hacia el piso con pequeños giros, acto seguido, lo suban poco a poco).

Mo: ¡Alto! Hacemos círculos, se baja... vamos subiendo, hasta arriba.

Aa: ¿Así, maestro?

Mo: Bien, ¡muy bien!

Mo: Vamos a ver otro [ritmo] más rapidito. ¡Se ponen de pie!

(El docente pone la música en el reproductor mp3. Se escucha la percusión de un tambor y una flauta con ritmo marcial).

(Los niños y niñas comienzan a mover el listón en diferentes direcciones, de forma simultánea, el docente propone nuevos gestos con el listón, por tanto, los alumnos lo emulan con la cintilla movimientos horizontales, verticales y giros; asimismo, se desplazan, dan vueltas en su propio eje y pequeños saltos. Los educandos sonrían y se dejan llevar por la música de la misma manera que su profesor).
[Obs. 6]

El conjugar objetos y movimientos se convierte en un vehículo para incentivar la relación con los otros y, simultáneamente, desarrolla la imaginación individual y colectiva (Schinca, 2003).

4.2 Expresión por medio del canto

Los alumnos cantan diferentes canciones que propuse en la PIEM y, no sólo aprenden a llevar el ritmo y afinar correctamente la melodía de forma natural, sino conjugan recursos histriónicos que llevan a acciones y reacciones que ligan a la voz y al cuerpo como una totalidad (Barba, 1986). Además, la narrativa de las coplas construyen, en los discentes, significado y sentido a su experiencia personal (Olmos y Carrillo, 2009). El docente promueve el canto por transmisión oral: escuchar la tonadilla, responder al estímulo sonoro por medio del movimiento, aprender la letra por medio del eco, representar corporalmente las frases musicales, jugar en rondas e improvisar la letra de la canción.

4.2.1 Aprender la letra, el eco

A continuación, muestro cómo es la práctica educativa del maestro de educación musical al suscitar el canto en la PIEM. En la clase número uno, el docente enseña la letra de la canción: *Los pollos de mi cazuela*. Primero, lee el texto de la canción y en coro pide que los niños respondan las frases que él menciona. Al mismo tiempo, representa con su cuerpo algunos personajes y acciones de la copla.

Mo: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer...

Als: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (contestan claro y con intensidad).

Mo: Sino para las viejitas (inclina y joroba su cuerpo como si fuera un anciano, además, mueve sus manos de arriba abajo).

Als: Sino para las viejitas (algunos niños inclinan ligeramente su cuerpo y mueven sus manos varias veces).

Mo: Que los saben componer (extiende ambos brazos)

Als: Que los saben componer (algunos niños extiende sus brazos ligeramente).

Mo: Otra vez, repetimos.

Mo: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer.

Als: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (contestan claro y con intensidad).

Mo: Sino para las viejitas (inclina y joroba su cuerpo como si fuera un anciano, además, mueve sus manos de arriba abajo).

Als: Sino para las viejitas (algunos niños inclinan ligeramente su cuerpo y mueven sus manos varias veces).

Mo: Que los saben componer (extiende ambos brazos)

Als: Que los saben componer (algunos niños extiende sus brazos ligeramente).

Mo: ¿Si? Vamos escuchar esta canción (se dirige al reproductor mp3 para poner la canción).

(Los alumnos platican entre ellos, mientras el profesor pone la canción en el reproductor de música).

Als: (Intentan seguir la canción que canta el maestro con la pista).

Mo: (El maestro canta el comienzo de la canción y realiza ademanes que representan la letra de la canción). *Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer.*

Mo: Bien, hasta ahí [se refiere a que sólo canten lo que él les había enseñado antes]. [Obs. 3]

4.2.2 Escenificar la canción

Todas las culturas utilizan la narrativa (en las canciones o cuentos) para dirigir a sus miembros hacia aquellas acciones que consideran aceptables y los prepara para jugar roles distintos en el grupo que pertenecen y sentir empatía por ellos. (Borrego en Olmos y Carrillo, 2009). En la siguiente situación de la clase número dos de la PIEM, los niños marchan para llevar el pulso y con movimientos corporales representan las acciones que describe la canción. En este caso, la tonadilla es un saludo ritual que el docente propone para que los alumnos construyan significados referentes a estrechar vínculos en la escuela. Al mismo tiempo, el educador participa como motivador y guía.

Als: (Marchan al ritmo de la música).

Mo: Vamos lo mismo. Todos vamos a llegar a la escuela.

Mo y als: *Hola amiguito, ¿cómo estás? Hola amiguito ¿cómo estás? Si la mano tú me das, yo la voy a estrechar y, así, nos podremos saludar.*

Als: (Se aproximan para estrechar las manos).

Als: (Los niños estrechan las manos y sonríen).

Mo y als: *Hola nos decimos al llegar, hola nos decimos al llegar, si tú estás junto de mí, yo te puedo abrazar y, así, nos podremos saludar.*

Mo: Ahí mismo, una vuelta

Als: (Realizan una vuelta con el cuerpo y quedan cara a cara otra vez).

Mo: Una abrazo, un abrazo.

Als: (Se abrazan con sonrisas en su rostro). [obs. 4]

En la clase número tres de la PIEM, el docente vuelve a llevar a cabo la misma canción de saludo. Los alumnos, ya sin indicación del profesor, representan las acciones que aprendieron en la sesión anterior. Aparte, el maestro sugiere nuevos gestos corporales.

(Suena la música de la tonadilla y los niños dejan de hablar poco a poco. Su voz de los alumnos se escucha muy suave y saludan a sus compañeros de la fila contraria desde lejos con movimientos de la mano derecha. El docente canta y realiza movimientos con las manos como si saludara desde lejos a otra persona).

(Algunos niños se sientan)

Mo: De pie, todos de pie.

Als y Mo: *Hola amiguito, ¿cómo estás? Hola amiguito ¿cómo estás? Si la mano tú me das, yo la voy a estrechar y, así, nos podremos saludar. Hola nos decimos al llegar, hola nos decimos al llegar, si tú estás junto de mí, yo te puedo abrazar y, así, nos podremos saludar.*

Mo: Nos acercamos al compañero.

(Los alumnos se aproximan al centro del salón y quedan en parejas, mientras cantan la canción, ellos estrechan la mano de su compañero, y, más adelante, se abrazan. Al mismo tiempo, el docente propone a los alumnos por medio de gestos corporales como la mirada, la posición de las manos y el cuerpo).

Mo: *Hola amiguito, ¿cómo estás? Hola amiguito ¿cómo estás? Si la mano tú me das, yo la voy a estrechar y, así, nos podremos saludar. Hola nos decimos al llegar, hola nos decimos al llegar, si tú estás junto de mí, yo te puedo abrazar y, así, nos podremos saludar.*

Mo: Abrazo. ¡Muy bien!

Mo: Todos a su lugar.

Als: (Dejan el centro del salón y se recargan en la pared, unos a la izquierda y otros a la derecha).

4.2.3 Canto y juego

En la clase número cinco de la PIEM, hay canciones no sólo para cantar y representar, sino para jugar. A continuación muestro como el profesor de música vuelve a llevar a cabo *El juego del lápiz*, pero ahora con variaciones que promueven el intercambio de signos.

En primer lugar, el docente entona la copla y los niños no responden, por tal motivo, menciona que van a repasar la letra; en un segundo momento, vuelve a cantar la canción y, al no tener, nuevamente, reacción de los menores, decide explicar las nuevas reglas del juego. Menciona que, en lugar de sólo girar y pasar el bolígrafo, ahora, ellos escribirán de forma simbólica la primera inicial de su nombre. No obstante, antes de empezar con la actividad, pide que repasen la letra de la tonadilla por medio del eco. Luego, los niños y el maestro forman un círculo y la música comienza a sonar. Una niña gira en su lugar y garabatea la grafía en el espacio, vuelve a rodar y pasa el lápiz a su compañera. Así, sucesivamente, el resto del grupo hace lo mismo. Cuando termina la música, el menor que quedó con el bolígrafo en sus manos, pasa a bailar en el centro.

Mo: (El docente camina hacia la mesa que se encuentra en la entrada y toma el lápiz de juguete. Es de fomi y de color amarillo. Mide como sesenta centímetros de altura y unos veinte de ancho).

Mo: El juego del lápiz, vamos a cantarlo.

Als: (No cantan).

Mo: No los oigo. Vamos a repasar la letra.

Mo: Este juego es divertido y a todos nos va gustar con un lápiz en la mano, uno por uno tendrá que girar. Si la música termina y el lápiz contigo está, tendrás que pasar al centro para ponerte a bailar.

Mo: Vamos a jugar diferente. Antes sólo girábamos, ahora hay que escribir [de forma simbólica en el aire] la primera letra de nuestro nombre. ¿Cuál sería la primera letra de su nombre? (Señala a una niña).

Aa: Tamara

Mo: ¿Tamara? Entonces hacemos la T grandota (escribe en el aire la letra).

Ao: Está facilísimo.

Mo: Acá Mauricio, la letra M, mayúscula (escribe la letra en el aire). Y das vuelta. Cada quién va escribir la inicial de su nombre. ¿Ya vieron cómo es? De nuevo vamos a repasar la letra.

Mo: Este juego es divertido.

Als: Este juego es divertido.

Mo: Y a todos nos gusta.

Als: Y a todos nos va gusta [sic].

Mo: (Corrige). Y a todos nos va gustar.

Als: Y a todos nos va gustar.

Mo: Con el lápiz en la mano.

Als: Con el lápiz en la mano.

Mo: Uno tendrá que girar.

Als: Uno tendrá que girar

Mo: Les voy a dar el lápiz; giramos y escribimos nuestra inicial; rodamos otra vez y se lo damos a mi compañero.

Als: ¡Ahhh! ¡Noooo!

Mo: Nos ponemos de pie, por favor.

Mp3: Este juego es divertido y a todos nos va gustar con un lápiz en la mano, uno por uno tendrá que girar. Si la música termina y el lápiz contigo está, tendrás que pasar al centro para ponerte a bailar.

Aa: (El maestro le da el lápiz en su mano, enseguida, gira en su propio eje y escribe la primera letra de su nombre y pasa el bolígrafo a su compañera).

Mo: ¡Eso! La S.

Aa: (Gira en su lugar y escribe la primera letra de su nombre y pasa el bolígrafo a su compañero).

Mo: Una M.

Ao: (Gira en su lugar y escribe la primera letra de su nombre y pasa el bolígrafo a su compañero).

Als: Una J.

(Termina la canción y la música del juego del lápiz)

Mo: Hay le tocó a Jérémy.

Jérémy: (Pasa a bailar al centro).

El docente se percata que los menores deducen que signo escribirá su compañero sin ver al lápiz, pues saben cómo se llaman sus iguales. Para variar la situación, propone, ahora, trazar el primer carácter de su apellido.

Mo: Pero, vamos a cambiar el juego, ahora con la letra de mi apellido paterno.

(Comienza a sonar la canción).

Mp3: *Este juego es divertido y a todos nos va gustar con un lápiz en la mano, uno por uno tendrá que girar. Si la música termina y el lápiz contigo está, tendrás que pasar al centro para ponerte a bailar.*

Aa: (Gira en su lugar y escribe la primera letra de su apellido y pasa el bolígrafo a su compañero).

Mo: La [letra] A.

Ao: (Gira en su lugar y escribe la primera letra de su apellido y pasa el bolígrafo a su compañera).

Als: La [letra] M.

Aa: (Gira en su lugar y escribe la primera letra de su apellido y para la música).

Als: ¡Ahhh!, le tocó [pasar al centro a bailar].

Aa: (Pasa al centro del círculo y baila a ritmo de reggae).

4.2.4 Cambiar la letra de la tonadilla

En la observación cuatro, el maestro guía a los alumnos para que juntos cambien la letra a la canción del *Cienpies*. El docente menciona frases de la tonadilla y pregunta a los alumnos que otro contenido se les ocurre permutar. Así, algún niño o niña responde de forma espontánea. Acto seguido, el educador retoma una de las réplicas de los menores y las adapta a la melodía original. Esto lleva a una interacción andamiada, donde el profesor conduce poco a poco la construcción del nuevo texto, aun cuando, los alumnos cantan solos, el educador apoya a los menores con el inicio de las locuciones.

Mo: Se acuerdan la clase pasada que le cambiaron la letra a la canción de los pollos.

Als: Sí.

Mo: ¿Qué les parece si cambiamos la letra de la canción del Cienpiés. A ver. En lugar de decir cienpiés qué podemos decir.

Ao: Mil pies.

Mo: Va estar más grande, ¿verdad?

Ao: ¡Hormigas!

Mo: Decimos: *El mil pies es un bicho muy raro.*

Mo: ¿Qué podemos cambiar de ahí?

Aa: ¡Tubo!

Mo: ¿Parece un tubo?

Als: Sí

Mo: Vamos a ver cómo suena. El Cienpiés..., ah no, es mil pies ¿verdad?

Mo: *El mil pies es un tubo muy raro.* ¡Eso! ¿Qué más?

Mo: ¿Qué más le cambiamos Mauricio? Parece un montón de bichitos atados.

Als: (Se escucha bulla no se distingue ninguna palabra).

Mo: Mauricio

Ao: Unos gusanos atados.

Mo: Parece un montón de gusanos atados. ¡Muy bien!

Mo: A ver, repitan.

Mo y Als: *El mil pies es un tubo muy raro parece un montón de...*

Als: *Gusanos atados.*

Mo: ¡Eso otra vez! Un, dos.

Mo y Als: *El mil pies es un tubo muy largo parece un montón de gusanos atados.*

Mo: Yo lo veo y me acuerdo del tren.

Aa: El metro.

Ao: Un camión.

Mo: ¡Ah! El metro, fíjense, se parece al metro. Sí está muy grande, ¿verdad?

Mo: Entonces dice: yo lo veo y me acuerdo del metro.

Mo: *Yo lo veo y me acuerdo del metro.* Ahora le cambiamos... Vamos desde el principio, pero con la letra nueva.

Mo: *El mil pies es un tubo muy largo parece un montón de gusanos atados. Yo lo veo y me acuerdo del metro.* ¡Muy bien! Le cuento las patas y llega hasta cien. ¿Qué le cambio?

Als: ¡Doscientas! (Se escucha bulla).

Aa: Hasta mil.

Mo: A ver. Le cuento las patas y llego hasta mil.

(Se callan los alumnos para escuchar la respuesta de una compañera que el maestro señaló).

Aa: Hasta mil

Mo: Le cuento las patas y llega hasta mil.

Als: (Hacen bulla).

Mo: ¡Shhh! Vamos a cantarla todos. Entonces quedó: le cuento las patas y llega hasta mil. ¿Sale? Un, dos, tres.

Mo: El cienpiés es un bicho...

Als: El mil pies... ¿no?

Mo. Perdón, perdón; muy bien.

Mo y Als: *El mil pies es un tubo muy largo parece un montón de gusanos atados. Yo lo veo y me acuerdo del metro, le cuento las patas y llego hasta...*

Als: *Mil.*

Mo. *Ustedes solitos, ¿sale?*

Mo: *El...*

Als: *El mil pies es un tubo muy largo parece un montón de gusanos atados.*

Mo: *Yo lo veo...*

Als: Yo lo veo y me acuerdo del metro,

Mo: Le cuento las patas...

Als: Las patas y llego hasta ¡mil! (la última palabra la enfatizan con el volumen de la voz).

4.3 Con los oídos abiertos a un mundo de sonidos

Los niños viven la experiencia de escuchar de forma activa e imaginativa por medio de una serie de acciones de percepción sonora. Para empezar, los alumnos exploran diferentes posibilidades acústicas de una hoja de papel revolución e indagan sonidos de su entorno. Luego, el profesor pone grabaciones de distintos objetos sonoros en el reproductor mp3 para que los menores los dibujen de forma libre en su cuaderno. Más adelante, los niños representan de forma oral y escrita el sonido de algún instrumento musical por medio de onomatopeyas. Y, como colofón, representan sonidos con símbolos no convencionales.

4.3.1 Exploradores sonoros

Ser consciente del silencio es el primer paso para que los niños se conviertan en exploradores sonoros y descubran un mundo de sonidos. Así, el docente lo expresa a los alumnos en la siguiente recitación:

Mo: Cuando nosotros guardamos silencio, llegamos a descubrir un mundo de sonidos, ¿por qué? Porque hay ruidos de carros, hay ruidos de gente [sic]. Que a veces ni nos imaginamos que haya; por ejemplo, se escuchan las manecillas del reloj en la noche, ¿verdad?, ¿si han oído?

Aa: Yo no.

Aa: Yo sí (contesta otra niña).

Mo: Ni nos dejan dormir aunque sea un ruido muy pequeño, pero en la noche con silencio, se perciben cosas que normalmente no escuchamos. Entonces, por eso, Nuestra actividad de hoy [exploración sonora] requiere de mucho silencio, ¿sí? [Obs 7].

Enseguida, el docente reparte a los menores una hoja de papel para que exploren y perciban diferentes sonidos con ella. En primer lugar, el profesor

propone distintas maneras de hacer sonar el objeto sonoro, y los alumnos siguen el ejemplo. Después, los niños tantean de forma libre las posibilidades sonoras, así, en cierta forma, ellos juegan e interactúan de distintas maneras con la cuartilla. Para concluir, el maestro sugiere que todos van a producir sonoridades nuevas, es decir, combinar las distintas posibilidades que ellos experimentaron al inicio de la interacción y no repetir las mismas.

Mo: Les voy a dar una hoja, todavía no hagan nada con ella (reparte la hoja de papel a cada uno de los alumnos).

Ao: ¿Qué vamos hacer con ella?

Mo: Ahorita les digo.

(El docente reparte las hojas de papel, y, al mismo tiempo, los niños juegan con el listón de papel rojo).

Mo: Miren, tenemos nuestra hoja. ¿Cuántos sonidos podemos hacer con ella? Dejamos el otro listón y ponemos nuestra hojita en nuestras manos. ¿Sale?

Mo: ¿Qué sonidos podemos hacer? Escuchen por ejemplo... (agita la hoja de papel).

Als: (Imitan al profesor y agitan, del mismo modo, la hoja de papel).

Mo: Podemos hacer éste (pone la hoja en los labios y la vibra con ellos para producir un sonido).

Als: (Imitan al docente y se llevan la hoja a los labios).

Mo: O podemos hacer éste (percute la hoja con el dedo anular de la mano derecha).

Aa: ¡Hay que fácil!

Ao: Suena como disparos.

Mo: Podemos hacer esto, a ver, oigan (latiga la hoja de papel en el aire).

Als: (Latigan la hoja en el aire).

Mo: Podemos hacer muy suave, fíjense, vamos a cortar sólo un pedacito (corta con sus manos la orilla de la hoja). A ver. Háganlo.

Als: (Rápidamente toman la hoja e intentan rasgarla).

Mo: Pero escuchen, lo importante, ahorita, es escuchar lo que pueden hacer con la música.

(Los alumnos cortan un pedazo de su hoja. En el aula, sólo, se escucha el sonido de la acción de rasgar la hoja).

Mo: Miren, podemos hacer esto (aprieta dentro de su puño el trozo de papel que rasgo de la hoja y lo pone junto a su oreja).

(Algunos niños no terminan de rasgar la hoja y otros aprietan el pedazo de papel en su puño).

Mo: Pongan en su oído ese pedacito que cortaron, así... (Aprieta dentro de su puño el pedacito de papel).

(Los niños ponen su mano a la altura de sus orejas y con el papel dentro de su puño lo aprietan varias veces).

Mo: Ya escucharon ese sonido. Vamos a ver cuántos sonidos sacamos. Primero hicimos éste (agita la hoja de papel), éste (percute con su dedo la hoja), éste (rasga un pedazo de la hoja de papel), éste (pone la hoja de papel en los labios y produce un sonido con ellos). ¿Qué otro podemos hacer? A ver. ¿Cuál otro podemos hacer?

Ao: (Pone la hoja cerca de su boca y le sopla sin pegar los labios en ella).

Mo: ¡Ah! ¡También! (Pone la hoja cerca de su boca y le sopla).

Ao: O arrugarlo.

Aa: Aplastarlo.

Mo: A ver. Ustedes hagan todos los sonidos que puedan con su papel. ¡Sin hablar! Todo lo que quieran con su hoja.

(Los niños agitan el papel, lo percuten, lo lanzan hacia arriba, lo vibran con los labios y lo aplauden).

Mo: A ver. Vamos hacer un concurso. Yo empiezo con un sonido y cada quien va hacer uno diferente, al que ya hicieron. Es decir, ya no se vale copiar el sonido, vamos hacer otro diferente, ya les di las opciones, pero ustedes pueden combinarlas por ejemplo, empiezo yo...

Mo: (Toma la hoja de ambos lados con las dos manos, primero, estrecha el papel y, después, lo estira, así, realiza la acción varias veces. Como si fuera un acordeón).

Mo: Vas...

(Los niños y niñas se encuentran sentados en dos filas recargados en ambos muros. Algunos en la pared derecha y otros en la izquierda. Para realizar la acción van de uno en uno).

(Comienzan los niños que se encuentran en la pared derecha). [Obs. 7]

4.3.2 Dibujar sonidos en mi cuaderno

En esta actividad de la clase número uno (observación 3), el docente pide a los alumnos que guarden silencio para escuchar el paisaje sonoro. —*Miren, en esta actividad necesitamos estar calladitos porque vamos a escuchar sonidos, entonces si hablamos*—baja el volumen de la voz y la palma de la mano

derecha la dirige hacia el piso— *no vamos a poder escuchar todos los sonidos que están ahí y vamos a dibujar.*

De forma inesperada, el observador sugiere al maestro lo siguiente: —*A ver profe, por qué no los invitamos a escuchar el sonido más lejano y lo dibujan, pero necesitamos estar calladitos. El que escoja el sonido más lejano va ganar. Vamos hacerlo*—dice a los alumnos. Los menores guardan silencio y en el aula se escucha, sólo, el sonido típico de niños que juegan en el patio de recreo.

A continuación, un niño quiere mencionar el sonido que escuchó y el maestro no lo deja. —*En esta actividad no podemos hablar, recuerden el más lejano... Dibujen no hablen. Voy abrir esta ventana para ver si captamos mejor*—Se dirige a la lumbre que da a la calle y la mueve con cuidado para no hacer ruido. Todo el grupo se encuentra en silencio, sin embargo, algunos niños hablan en voz baja y el maestro se dirige hacia ellos: —*Si hacemos ruido no dejamos escuchar a sus compañeros.* En cambio, el resto de los discentes permanecen atentos y pintan en su libreta.

Enseguida, el educador pone una de las grabaciones en el reproductor mp3 que fueron planeadas para esta actividad. Algunos niños dicen el nombre de los sonidos que perciben, no obstante, el maestro les pide que no hablen y que sólo dibujen lo que se imaginan en su cuaderno. En la misma actividad, el docente decide el momento de pasar de una muestra a otra y presiona a los alumnos por medio de preguntas cerradas, de este modo, algunos discentes terminan de forma rápida y otros, aun así, demoran.

Mp3 (grabación): *Vamos a distinguir los sonidos, muestra número treinta y cinco (suena el motor de una moto).*

Als: *¡Moto! ¡Moto!...*

Mo: *No digan qué es, ni escriban el nombre, dibujen lo que vean ahí, si se imaginan el humo, si se imaginan un escape de moto, o una llanta. Dibujen lo que ustedes quieran ahí, pero no pongan nombres, nada de letras puros dibujos, ¿si?*

Mo: *Bueno ya escucharon el primero, vamos escuchar el segundo.*

Mp3: *Muestra número treinta y seis (suena una ola del mar que choca en la costa).*

(Los niños se encuentran calladitos y concentrados, todos dibujan en su cuaderno).

Mo: ¿Ya lo dibujaron?

Ao: Ya (contesta en voz suave).

(Dos niñas se platican en voz muy bajita).

Mo: Vamos a dar otros segunditos para que terminen. Vamos a estar concentrados no hablen.

Mo: Va el siguiente sonido.

Mp3: Muestra número treinta y siete (se escucha un martillo que golpea una superficie de madera).

Mo: ¿Ya acabaron?

Aa: Ya (los demás niños permanecen concentrados y dibujan en su cuaderno).

Mo: En una sola hojita o del otro lado, no utilicen muchas hojas.

Mp3: Muestra número treinta y ocho (suena un piano con la pieza: *Para Elisa* de Beethoven).

Mo: ¿Ya acabaron ese? Cada quien va escuchar sus sonidos y dibujará lo que cree qué es.

Mo: ¿Ya acabaron ese sonido?

Ao: Ya.

Mo: Vamos con el siguiente.

Als: No maestro, no maestro.

Mo: Me espero, me espero, no hay problema.

(Algunos niños terminan y otros siguen con su dibujo en el cuaderno).

Mo: Vamos con el siguiente. ¿Sale?

Aa: No maestro.

Aa: Sí. [Obs. 3]

4.3.3 Del dibujo a la onomatopeya

Poco antes de comenzar con la clase, el docente colocó cuatro dibujos de instrumentos musicales en las paredes del aula. Al terminar con la canción de saludo, pregunta a los alumnos si se han subido al transporte metro. Casi todos contestan que no, sólo una niña responde que sí. Por tal motivo, menciona a

los niños que: *—cada estación del metro tiene una señal [ícono]. Nuestro recorrido lo vamos hacer por cuatro estaciones: una estación que se llama guitarra. —Señala con su mano un dibujo de guitarra que se encuentra en la pared derecha—. Otra se llama triángulo. —Indica un dibujo que se encuentra en la pared del fondo—. Otra se llama claves. —Apunta con su dedo índice un dibujo que se encuentra en la pared izquierda—. Y allá tenemos otra estación que se llama... —Pandero —contesta una niña.*

Luego, el docente organiza en dos hileras a los alumnos para que cada niño quede en pareja. Y pregunta lo siguiente:

Mo: ¿Cómo hacía la maquina? (Mueve ambos brazos de forma circular como si fueran la llantas del tren)

Mo: Vamos a dar vueltas, pero despacito. Salimos de la estación guitarra. Vamos a pasar por la estación clave, por la estación triángulo y, llegamos, en la estación pandero. [Obs 4]

Las dos filas de niños recorren el perímetro del aula y pasan por los dibujos de los instrumentos musicales. Cuando llegan a la figura del pandero, el maestro pide que aplaudan como si tocaran el instrumento al ritmo de la música y todos los menores lo hacen. Al avanzar, transitan por la imagen de la guitarra, y, al mismo tiempo, el profesor simboliza tocar el cuerdófono, y los niños emulan el movimiento. Del mismo modo, con el dibujo de las claves y el triángulo.

Más adelante, el docente confirma a los alumnos el sonido onomatopéyico de los tres idiófonos y el cuerdófono. Recuerda a los menores cómo representaron con sonidos fónicos y mímicas corporales los dibujos de los cuatro instrumentos musicales colocados en los muros del aula.

Mo: Ahorita vimos unos sonidos. ¿Cómo hacíamos cuando era el pandero? Clac, clac, clac, clac (aplaude).

Als: Clac, clac, clac, clac (aplauden).

Mo: Cuando estaba la guitarra, ¿cómo hacíamos? Rin, rin, rin, rin (simboliza con ambas manos como si tocara la guitarra).

Als: Rin, rin, rin, rin (simbolizan como si tocaran la guitarra con ambos brazos).

Mo: ¿Cómo decíamos cuando estaban las claves? Toc, toc, toc, toc.

Mo: Y cuando estábamos en el triángulo, ¿cómo hacíamos?

Als: Tim, tim, tim, tim. [obs. 4]

A continuación, el docente menciona que estos sonidos se pueden escribir y les pone más ejemplos, pero ahora de animales y concluye que se llaman onomatopeyas, no obstante, los menores no pueden pronunciar la palabra y el maestro la reafirma por medio de la estrategia: el eco; acto seguido, el profesor da su definición y enseña a los niños como deben escribirlas por medio de grafías.

Mo: Entonces todos podemos escribir sonidos, ¿verdad? ¿Cómo hace una vaca?
Por ejemplo.

Als: Muuuuuuu

Mo: ¿Cómo hace un gallo?

Als: Kikiriki

Mo: ¿Cómo hace un pollito?

Als: Pio, pio, pio, pio.

Mo: ¿Cómo hace un perro?

Als: gua, gua, gua, gua.

Mo: ¿Cómo hace un gato?

Mo: Esos sonidos les vamos a llamar onomatopeyas. ¿Cómo?

Als: Onoma... (No pueden pronunciarlo)

Mo: A ver. Ono...

Als: Ono...

Mo: Mato...

Als: Mato...

Mo: Peyas...

Als: Peyas...

Mo: Onomatopeyas.

Als: Onomatopeyas.

Mo: Quiere decir que nosotros cuando escuchamos un sonido lo podemos escribir con algunas palabras. Por ejemplo, ¿cómo escribirían el pollito?.. Pio, pio.

Aa: Pio, pio.

Mo: Entonces qué letras van ocupar. La p, la i, y la o.

Als: (Al mismo tiempo que el maestro). La i y la o.

Mo: Eso se llama, ¿cómo? Onomatopeyas. Cuando escribimos con letras lo que es un sonido, ¿cómo le llamamos?

Aa: ¡Yo!

Als y Mo: Onomatopeyas.

Mo: Ahorita vamos a ocupar esa palabra porque vamos escuchar unos sonidos y lo vamos a escribir.

Mo: La clase pasada los dibujamos, ¿verdad?, recuerdan que hicimos los dibujos de los sonidos, pero a los vamos a escribir como suenan. ¿Cómo sonaría un gato enojado?

Als: Miau, miau, miau (pronuncian con fuerza), jajajaja.

Mo: También hace: ffff (pronuncia con su voz). Y qué letra sería esa.

Als: La f (contestan con fuerza).

Mo: Por ejemplo, ¿cómo hace una moto? Run, run, run (coloca sus manos como si tomara un volante de motocicleta y le acelerara al motor).

Als: Run, run, run, run.

Aa: La r y la n.

Als: La r y la n.

Mo: ¿Cómo es cuando tocamos un timbre?

Als: Tim, tim, tim.

Aa: La t y la...

Mo: Tambien puede ser: rin, rin, rin.

Aa: La r, la i, y la n.

Mo: ¿Quién me puede decir otro sonido? (señala a un niño que se encuentra sentado a un lado del docente).

Ao: (No contesta).

Mo: ¿Qué escuchas por tu casa?

Ao: (No contesta)

Mo: ¿No hay gallos, perros, o gatos, por ese lugar?

Ao: Sí (mueve la cabeza para afirmar), perros.

Mo: Y ¿cómo hacen los perros?

Ao: Gua, gua, gua (pronuncia muy suave)

Mo: Gua, gua, gua. Con qué letra escribimos eso...

Als: Con g, u, a.

Mo: Esa es la onomatopeya del perro. [Obs. 4]

4.3.4 Representación sonora no convencional

En la observación siete, el maestro propone que los niños inventen sus propios símbolos para representar los sonidos que producen algunos animales que ellos percibieron y expresaron en otras actividades. Asimismo, les sugiere que en las vacaciones se tomen tiempo para ser exploradores sonoros. Primero, da algunos ejemplos y, luego, los niños en una hoja con dibujos crean los suyos. No obstante, algunos niños recurren a las grafías, del mismo modo, como lo hicieron con las onomatopeyas.

Mo: Como van a tener muchas vacaciones ustedes... ¡sh! Pueden convertirse en exploradores sonoros. Cada vez que acudan a un lugar, traten de averiguar qué sonidos existen ahí. Si van a la casa de su tía, o al campo, siempre hay cosas nuevas que aprender.

(Los niños guardan silencio. Luego, el maestro y el observador colocan una lámina con diferentes animales. Al mismo tiempo, entra por la ventana el ruido del patio escolar).

Mo: Para el sonido *a*, cómo se escribe la *a*. Con una bolita y un palito, así, es un símbolo para escribir la letra *a*. Nosotros vamos inventar nuestros símbolos, cada uno de ustedes va a inventar su propio símbolo. Yo ahorita voy a darles un ejemplo: Una ranita puede ser así (escribe a un lado de la caricatura del anfibio pequeñas hondas como si fueran la letra *u*, pero al revés).

Aa: O, al revés

Mo: O, al revés (dibuja pequeñas hondas como si fueran la letra *u*). Como si fuera la recta numérica. Por ejemplo, el sonido del perro: *gua gua gua gua*. Como una honda larga (escribe junto a la imagen una línea con hondas arriba y abajo). Y el mosquito cómo hace...

Als: Sssssssss

Mo: (Dibuja una línea como si fuera un electrocardiograma). Un canguro cómo sería... Puros saltos (Escribe una línea como si fueran triángulos unidos).

Mo: Les voy a dar una hoja para que ustedes dibujen sus propios símbolos (distribuye hojas a los niños con imágenes de animales). ¿Si entendieron? Saquen un lápiz.

Ao: Yo no traigo lápiz.

Mo: Que te presten un lápiz.

(El docente da a los niños una hoja para que ellos escriban sus símbolos de los sonidos que producen varios animales).

Mo: Hagan sus propios símbolos

Ao: ¿Qué ponemos en esta rayita?

Mo: No iluminen los dibujos. Lo que vamos hacer son los símbolos para cada sonido.

(Algunos alumnos se acuestan pansa abajo para escribir en la hoja, otros se sientan en la pared y se recargan en una pared).

Mo: Aquí tenemos algunas opciones (señala la hoja de papel bond que pegó con anterioridad y donde escribió algunos ejemplos). Pueden ser: círculos, líneas gruesas o suaves, puntos grandes o pequeños. Ustedes háganlo como ustedes lo sientan.

Aa: (Le muestra su hoja que ya termino).

Mo: ¡Eso, muy bien! Ella ya terminó apúrense.

(Los alumnos permanecen concentrados en su tarea, algunos niños acusan a otro compañero que copio).

Ao: Maestro me copió

Aa: Maestro me copió

Mo: No importa que te copien.

(Todos los alumnos terminan poco a poco).

Aa: Yo ya terminé.

Mo: Los que ya terminaron sus símbolos pueden colorear los dibujos.

Aa: ¡Eh!

(Algunos alumnos utilizan líneas onduladas, verticales, y círculos, otros, recurren a las letras y forman onomatopeyas).

Mo: ¿Quién falta que revise?

Aa: A mí.

Mo: ¡Muy bien!

(Los alumnos terminan de hacer sus símbolos y el maestro les dice que los que no han terminado lo pueden acabar en su casa). [Obs. 7]

4.4 Producción sonora

En primer lugar, los menores tocan de forma libre los objetos sonoros que el maestro les repartió con anterioridad; luego, los ejecutan con base a dos calidades de movimiento: sacudir y golpear. Más adelante, los niños

acompañan de forma rítmica canciones que aprendieron en sesiones pasadas. Y, por último, viven una nueva experiencia musical al improvisar con sus instrumentos de percusión.

4.4.1 Tantear e improvisar con objetos sonoros

En la clase número cuatro de la PIEM, el docente proporciona a los alumnos instrumentos de percusión, y, de forma espontánea, los menores exploran las posibilidades tímbricas de los objetos sonoros e improvisan sin que el maestro se los sugiriera.

Mo: Bueno, ahorita vamos hacer una orquesta con instrumentos que nosotros hicimos para que ustedes realicen sonidos. Entonces, de este lado [derecho], les voy a repartir los tambores, y de este otro, [izquierdo] sonajas. ¿Sale?

(El docente reparte, primero, las sonajas a los niños que se encuentran en la pared derecha. Los niños comienzan a explorar sonidos al recibir los objetos sonoros con sonrisas en sus rostros. Después, el docente pide a los niños que se encuentren en la pared derecha que saquen un lápiz y, al mismo tiempo, distribuye los idiófonos y membranófonos. Del mismo modo que sus compañeros, comienzan a producir sonidos al percutir las latas con sus lapiceros. El salón se llena de sonidos e improvisaciones polirrítmicas que los menores crean). [Obs. 6]

4.4.2 Sacudir y golpear

El docente propone dos calidades de movimiento para ejecutar los objetos sonoros. Sacudir para tocar las maracas y golpear para producir sonidos en el tambor.

Mo: (con una sonaja en la mano). Toman la sonaja de este lado y comenzamos a sacudir. Y acá de este lado [con el tambor] comenzamos a golpear.

Mo: Las sonajas se sacude, ¿cómo?

Als: (Agitan las sonajas).

Mo: Y el tambor se... golpea.

Als: (Percuten sus artilugios sonoros).

Mo: A ver, yo digo sacudir.

Als: (Agitan las sonajas).

Mo: Golpear.

Als: (Percuten sus artilugios sonoros).

Mo: Sacudir.

Als: (Agitan las sonajas).

Mo: Golpear.

Als: (Percuten sus artilugios sonoros. [Obs. 6])

En la interpretación rítmica colectiva, el docente dirige a los niños por medio de signos manuales, de modo que les indica el momento de tocar o no tocar, y con qué intensidad lo deben de hacer (fuerte o suave). En primer lugar, indica lo siguiente:

Mo: Estén pendientes, si yo hago la mano así (pone la palma de la mano derecha hacia arriba), sacuden; si yo hago así (cierra el puño de la misma mano), cortan. Mientras no corten siguen sonando. A ver acá [niños con tambor]...

Als: (Comienzan a tocar los niños con tambor).

Mo: (Cierra los dos puños). Los dos son silencio. A ver. Empezamos (Pone hacia arriba la palma de su mano derecha y la izquierda con el puño cerrado).

Als: (Los niños agitan las sonajas)

Aa: Sacudir.

Mo: (Cierra el puño de la mano derecha). Ya.

Als: (Dejan de agitar las sonajas).

Mo: (Cierra el puño derecho y coloca la palma de mano izquierda hacia arriba). Golpear.

Als: (Percuten con fuerza los tambores). [Obs. 6]

Para el docente sacudir y golpear (calidades de movimiento) son palabras cotidianas que ayudan al niño y al maestro a producir el gesto que va a crear y controlar el sonido (Delalande, 1995), al contrario, de términos musicales que son de origen extranjero y difíciles de entender. Así, a partir de su reflexión, menciona:

Lo que más me interesa es el método Laban, porque siento que puede mostrar otros aspectos que no se manejan cotidianamente [en la música], sino perfeccionan un poquito más la visión de los niños y también la tuya como maestro, por ejemplo: golpear, latigar, torcer y exprimir son palabras que usamos a diario y son más fáciles de utilizar. Es más sencillo decir a un niño látigar o golpear que un estaccato, además, la terminología es en italiano. Lo primero es

más natural, más espontáneo, o sea, más cotidiano, y favorece más a la enseñanza [de la musicalidad], porque son herramientas que tienen ellos [los alumnos]. Son como conocimientos previos, y eso me gusta, me interesa mucho. [Ent., p.1]

4.4.3 Acompañar la tonadilla con percusiones

En la mayoría de las actividades de la PIEM, las canciones han dado la posibilidad al niño de producir música por medio de su expresión vocal. Ahora, los alumnos tocan los objetos sonoros como acompañamiento de una tonadilla que aprendieron en las sesiones anteriores. Así, los discentes cantan, bailan, y ejecutan sus instrumentos al ritmo de la tonadilla.

Mo: ¡Muy bien! Ya vamos a terminar. ¿Cuál fue la primera canción que nos aprendimos?

Ao: Los pollos de mi cazuela.

Mo: Pero ahora, vamos a introducir los instrumentos ¿qué les parece? ¿Los pollos de mi cazuela?

Als: ¡Siiii!

(El docente pone la canción de los pollos de mi cazuela en el reproductor mp3. Al comenzar la música, los niños se levantan de su lugar y tocan los instrumentos con el pulso y ritmo de la canción, algunos realizan pasos de baile y todos se muestran entusiastas).

Mo: ¡Muy bien!, otra vez, esos tambores póngale ritmo.

(Vuelve a sonar la canción los pollos de mi cazuela).

Mo: ¡Fuerte! ¡Fuerte!

Enseguida, el docente repite la misma estrategia, pero con la canción: *El caballito*. El docente pone la pista y los niños cantan la tonadilla, al mismo tiempo, tocan sus instrumentos al ritmo de la misma. Algunos avientan la sonaja levemente hacia arriba y la vuelven agarrar, un niño toma su sonaja y juega simbólicamente con ella, otro alumno se para de su lugar y de forma espontanea toma el rol de director de orquesta.

Mo: ¡Muy bien! Ahora la del caballito.

Ao: ¡Ehhh! El caballito (toma su sonaja como si fuera un caballo de palo y comienza a galopar de un extremo a otro del salón).

Mo: Sale.

Als y Mo: *A galope vengo, a galope voy, en mi caballito, que contento estoy.*

(Los alumnos cantan y tocan los instrumentos de percusión, al mismo tiempo, el docente aplaude y lleva el ritmo con los niños que ejecutan el tambor. Un niño que tiene sonajas se para enfrente de sus compañeros e intenta dirigirlos. En general, todos bailan ligeramente en su lugar).

4.4.4 Sintonía mutua

La experiencia musical es el mejor ejemplo de personas en comunión, es una forma de vivir de forma simultánea un tiempo interno y externo (Green, 2004). En la siguiente interacción, el docente y los alumnos rompen las barreras de la participación superficial y logran compenetrarse en la música al improvisar con sus objetos sonoros, a tal grado que el docente expresa: *—Ya me había apasionado.* Y los menores quieren repetir la vivencia. Alfred Schutz concebía La ejecución musical conjunta como: “una red de relaciones sociales, una relación de afinación mutua, mediante la cual el yo y el tú son experimentados por los participantes como un nosotros en intensa presencia” (En Green, 2004, 219).

Obs: Aquí tengo la pieza para que improvisen. [El maestro me la había pedido un día antes].

(El maestro se sienta en la silla con su tambor y los niños hacen sonidos con sus instrumentos).

Mo: En la siguiente actividad van hacer el ritmo como lo escuchan. ¿Listos?

Als: (Suena la pista musical y tocan de forma libre, algunos con las manos y otros con sus lápices percuten los tambores en diferentes partes del mismo. Sube poco a poco la intensidad de la batucada y los niños empiezan a jugar con su instrumento, al mismo tiempo, sonríen entre ellos y sincronizan movimientos corporales al tocar las sonajas: menean los brazos y la cabeza de forma simultánea).

Mo: (El docente improvisa con un tambor, se nota concentrado al ejecutar ritmos diversos).

(Termina la música e intencionalmente, algunos niños dan una percusión final al unísono y sonríen).

Mo: Ya me había apasionado.

Obs: Jajaja (risa espontánea).

Ao: ¡Otra vez! [Obs. 6]

4.5 Recursos narrativos

Además de la canción, el docente utiliza la adivinanza y el cuento como recursos para llevar a los niños a la construcción narrativa. Con ayuda de las vivencias de sesiones anteriores, los menores interactúan con el texto del relato por medio de acciones sonoras (Barba, 1986). Así, al musicalizar la historieta, los alumnos descubren otra forma de expresar su musicalidad.

4.5.1 Adivinanzas

Conocer la descripción de los personajes es el primer paso para introducir a los niños al cuento: *Los músicos de Bremen*. Con la adivinanza el docente logra que los niños se interesen y motiven a escuchar el relato. No obstante, una niña menciona que a ella no le gustan las historietas, por este comentario, el grupo hace bulla. El docente para controlar la situación e imponer orden se dirige a la menor que provoca la disrupción y la cambia de lugar. Lugo el profesor menciona que:

Mo: Tenemos a cuatro personajes, muy simpáticos e interesantes.

Ao: Bob esponja.

Als: (los alumnos hacen bulla).

Mo: Para lograr adivinar necesitamos poner atención, de lo contrario, no vamos a lograr hacerlo. ¡Shhh! ¡Marco!

Als: (Los niños dejan de hablar).

Mo: Mi pelo es gris...

Als. Mi pelo es gris...

Mo: No, escuchen para que ustedes adivinen.

En la descripción anterior, el profesor menciona que existen cuatro personajes, pero un niño irrumpe y menciona el protagonista de una caricatura. Los alumnos vuelven hacer bulla y el maestro intenta controlar por medio del discurso, no obstante, el profesor emite un signo sonoro que indica silencio y alza la voz a un niño; de esta manera, logra establecer el orden.

A continuación, el educador menciona la primera adivinanza, pero algunos niños no conocen la respuesta exacta y el maestro les ayuda con una pista:

Mo: Mi pelo es gris, mis orejas son grandes y largadas. Cuando me enfado rebuzno con fuerza y si mi amo lo desea en mi espalda lo cargo todo. ¿Quién soy?

Als: El burro.

Aa: El elefante.

Mo: A ver. Qué animal rebuzna.

Ao: Un pavorreal.

Aa: El burro.

Mo: El burro, ¡muy bien!

Mo: ¿Quién dijo elefante?

Ao: Ella.

En las siguientes adivinanzas, los niños ya se encuentran interesados por la actividad, responden todos en coro y con frenesí. A más de esto, los niños recrean la onomatopeya del personaje. Para finalizar la presentación de los protagonistas del cuento, el docente muestra a los menores cuatro dibujos que adhirió con anterioridad en los muros del aula.

Mo: Vamos con el segundo: Acostumbro a mover el rabo cuando estoy contento. Ayudo al pastor a controlar el rebaño. ¿Quién soy?

Aa: ¿El perro?

Ao: El conejo.

Mo: ¡Muy bien! Aplauso al perro.

Ao: ¡Hay! Yo lo iba a decir [hace un pequeño berrinche].

Mo: Lo hubieras dicho. Número tres: Canto cada mañana cuando sale el sol....

Als: ¡El gallo! ¡El gallo! (gritan con mucho frenesí).

Mo: El gallo. ¿Cómo hace el gallo?

Als: Kikirikiii (realizan la onomatopeya con mucho ímpetu).

Mo; Número cuatro: Camino silenciosamente. Cuando acabo de almorzar me limpio los bigotes. Mi dueña me quiere mucho porque a los ratoncitos hago huir...

Als: ¡El gato! ¡El gato!

Mo: Se fijan que son todos los personajes que se encuentran ahí [los dibujos de la pared que cantaron con onomatopeyas en la canción del caballito]: el perro, el gallo, el burro y el gato.

Ao: el perro, el gallo, el burro y el gato.

Aa: ¡Haaaa! [Obs. 5]

4.5.2 El cuento

En la observación cinco, el docente narra el cuento: *Los Músicos de Bremen*. A la mitad del relato, cuestiona a los menores para confirmar si han entendido el hilo de la narración. Los alumnos contestan afirmativamente, con todo, el profesor vuelve a insistir con otra pregunta. Ahora, pide el número de personajes. Los menores responden de forma correcta, así que el maestro elogia la respuesta y retoma la historia.

Mo: ¿Le entienden al cuento?

Als: Sí.

Mo: ¿Cuántos animales van?

Als: Cuatro.

Mo: ¡Eso! Ya se encontraron los cuatro amigos.

Mo: Los cuatro amigos caminaron hasta media noche. Estaban muy cansados y en busca de un lugar donde dormir se adentraron en el bosque. No veían ninguna luz, todo estaba oscuro. En vano buscaban alguna cueva donde pasar la noche y descansar. Cuando ya pensaban que no iban a encontrar nada, entre los árboles divisaron una pequeña casita de donde salía un delicioso olor a comida. Los cuatro amigos se acercaron y vieron que en su interior había unos ladrones con muy malas pintas y que la mesa estaba llena de alimentos.

El asno, el perro, el gato y el gallo hacía días que no comían y comenzaron a pensar qué podían hacer para entrar en la casa y comer un poco. Entonces, el perro subió a lomos del asno, el gato sobre el perro y el gallo, agitando sus alas, sobre el gato. El asno comenzó a rebuznar, el perro a ladrar, el gato a maullar y el gallo a cantar. ¡Y tal era el estruendo que hacían, que los ladrones se asustaron y salieron a toda prisa! ¡Los cuatro amigos se dieron un buen hartón de reír! Rápidamente entraron en la casa y comenzaron a comer cuanto había sobre la mesa. [Obs. 5]

Para ejemplificar la acción anterior del cuento, el maestro muestra una lámina a los niños con la caricatura de los cuatro personajes que formaron para asustar a los ladrones. Y pregunta a los alumnos qué animales observan en el dibujo. Luego, vuelve a cuestionar a los menores para reafirmar si ellos comprendieron el por qué los protagonistas de la historia se encimaron uno con

otro. Los educandos contestan de forma correcta y el profesor confirma su respuesta.

Mo: (Muestra un dibujo con los cuatro personajes del cuento, uno sobre otro). Aquí aparecen, ¿quiénes están aquí? ¿Quién está abajo?

Als: El burro

Mo: Arriba.

Als: El perro.

Mo: Luego...

Als: El gato y el gallo.

Mo: Esta figura es muy fantasmagórica. La unión hace la fuerza, ¿verdad? Todos se encimaron y con esta figura espantaron a ¿quién?

Ao: A los villanos.

Mo: A los ladrones, ¿verdad? [Obs. 5]

Al terminar el cuento, el docente genera preguntas para confirmar si lo menores disfrutaron del relato, asimismo, cuestiona a los educandos para corroborar si entendieron el hilo narrativo de la historia:

Mo: ¡Muy bien! ¿les gustó?

Aa: Sí (contesta con voz suave).

Mo: ¿Sí o no les gustó?

Als: Sí... (Contestan con voz suave).

Aa: Estuvo padre.

Mo: ¿Cuántos eran los personajes?

Als: ¡Cuatro! (contestan seguros).

Mo: ¿Quiénes eran los personajes?

Als: El burro, el gato, el perro y el gallo (contestan con fuerza).

Mo: ¿Qué formaron entre los cuatro?

Als: Una banda...

Mo: Una banda musical y cantaban de esta manera. Vamos a escuchar como cantaban (el maestro pone la pista de la canción: *Voy a Bremen*). [Obs. 5]

4.5.3 Musicalizar un cuento

En la observación seis, El docente lee un cuento corto y deja espacios entre líneas para que los niños interactúen con el relato por medio de acciones *sonoras* (Barba, 1986). En primer lugar, el maestro improvisa ejemplos para que los alumnos conozcan cómo musicalizar una historia.

(El docente camina hacia la mesa y toma la planeación en sus manos, regresa a la silla que se encuentra en el centro del aula y comienza a poner ejemplos de cómo musicalizar un cuento. Los niños hablan en voz baja).

Mo: Vamos a musicalizar un cuento. Por ejemplo, si les platican un cuento que decía: en algún lugar existía un gallo que hacía (mueve los dedos de la mano derecha)...

Ao: Kikiriki.

(Se escucha el sonido de un tambor).

Mo: Exacto (reafirma la respuesta del niño).

Mo: Y de repente se encontró a un burro que hacía...

Als: Ahhhiii, ahhhhiii...

Mo: Los dos amigos caminaban, caminaban [sic] por el bosque y se encontraron un pequeño animalito que caza ratones y que se sube...

Als: ¡Gato!

Aa: Miau, miau.

Mo: Y ¿cómo hacemos?

Als. Miau, miau...

Mo: Así, vamos hacer el cuento ahorita, es muy pequeñito, pero vamos utilizar los instrumentos en lugar de decir las cosas. Realizaremos sonidos con nuestros objetos sonoros, ¿sale? ¿Si entendieron o no?

Ao: Yo sí.

Mo: ¿Si entendieron o no?

Als. Sí

Mo: Bueno, voy a empezar el cuento...

(Se escuchan sonidos y voces).

Mo: ¡Shhh! Pongan atención para ver en qué momento utilizan su...

Aa: Maraca.

Mo: A veces puede ser la maraca o a veces el tambor, vamos escuchar con atención para que podamos utilizar adecuadamente nuestro instrumento. [Obs. 6]

Los alumnos juegan con el listón que utilizaron en la actividad anterior, y el docente impone orden. Acto seguido, el maestro narra una acción y solicita a los menores, que tienen las maracas, musicalizar esa parte; luego, narra otra acción de la historieta, y, ahora, es turno de los niños que ejecutan los tambores, asimismo, hasta el final del cuento breve.

Mo: No estén jugando con los listones, pues si no se distraen, debemos estar muy pendientes para hacer nuestros sonidos.

(Las niñas dejan el listón).

Mo: Hace mucho tiempo en un bosque cercano a una cascada (voltea a ver a los alumnos con sonajas)...

Als: (Los niños y niñas tocan tímidamente con las sonajas).

Mo: Un rey y una reina vivían muy tranquilos (Volta a ver a los niños con los tambores y los dirige con la mano derecha).

Als: (Los alumnos tocan los tambores con una intensidad media).

Mo: Con su hija recién nacida (voltea a ver los alumnos que tienen sonajas)...

Als. (Los alumnos tocan las sonajas con mayor intensidad).

Mo: Que pasaba la mayor parte del tiempo roncando (voltea a ver los niños con los tambores)...

Als: (Los alumnos tocan los tambores con una fuerte intensidad).

Mo: Cuando la niña crecía se preguntaba con frecuencia qué habría al otro lado de la cascada...

Als. (Los alumnos tocan las sonajas con fuerte intensidad).

Mo: Un día soleado, salió al galope...

Als: (Los alumnos tocan los tambores con una fuerte intensidad).

Mo: Y se dirigió hacia el horizonte...

Als. (Los alumnos tocan las sonajas con fuerte intensidad). [Obs. 6]

El siguiente apartado es un momento de reflexión sobre cómo fue la experiencia vivida del docente al desarrollar la PIEM. Son los temas que dejan ver, cómo el maestro se apropió del sentido de la propuesta y construyó nuevos significados.

4.6 Reflexión sobre la propuesta de intervención educativa para impulsar la musicalidad

La entrevista que realicé al maestro Nacho sucedió después de terminar la última clase de la propuesta. Lo invité a comer a mi casa para festejar que ya habíamos terminado las sesiones, así como agradecer su apoyo y buena disposición.

Cuando terminamos de comer le pedí un último favor, si me dejaba entrevistarle para saber cómo él había vivido la experiencia de pilotear la propuesta. El maestro accedió sin ningún problema, pasamos a la sala de la casa, preparé la grabadora y con mucho respeto comencé con una sola pregunta (ver anexo 4). Traté de aplicar los conocimientos que en el seminario de tesis aprendimos respecto al cómo llevar a cabo una entrevista y cómo analizarla.

4.6.1 La experiencia vivida

Para Van Manen (2003) los cuatro elementos existenciales: espacialidad, temporalidad, relacionalidad y corporeidad son los medios por los que todos los humanos experimentan el mundo y se manifiestan de forma simultánea. Así, el docente en la entrevista reflexiona sobre su experiencia vivida y deja ver como se entretrejieron: el espacio, el cuerpo, el tiempo y la relación humana vivida.

4.6.2 El espacio natural

El aula donde se llevó la propuesta se encuentra en el segundo piso de la escuela y tiene la forma de una caja de zapatos, es muy grande y no tiene sillas en su interior. Es un rectángulo de aproximadamente ocho metros de largo por cinco de ancho. La puerta es corrediza de metal y las paredes son de tabique rojo. Enfrente de la entrada del aula, observo, en la parte superior del muro, las ventanas rectangulares de aproximadamente de un metro de largo por medio de ancho; hay muy buena iluminación.

Para el maestro Nacho, el salón donde se llevó la propuesta fue un lugar apto para los menores, según él, contribuyó a que los alumnos se sintieran cómodos, movieran su cuerpo con libertad. No obstante, en algún momento, los discentes se aglomeraron todos en un mismo punto del salón, y gracias a que no había mobiliario y era un lugar amplio, se ordenaron de una forma natural en el espacio. Así lo refiere:

Creo que el espacio natural de un niño no es el sillón, sino es el suelo, pues es el lugar donde los niños juegan. Siento que eso nos dio esa libertad de sentir que estaban ambientados los chicos, están en su habitación natural, porque de repente una pupitre, o una banca te limita corporalmente y, el espacio que, además, era grande, muy accesible para los niños, como que a la medida, nos dio esa posibilidad de trabajar muy a gusto, en plena libertad. De repente se congregan mucho, se hace el enjambre de niños, pero al movilizarlos y abrir los espacios, se adueñaron del lugar, y siento que es un espacio muy libre, y repito la banca, el pupitre, te limita mucho corporalmente, y ellos se sentían a gusto en el suelo, al tocar, y escribir. [Ent. p. 1]

4.6.3 Educación musical, sus herramientas

El docente menciona que el espacio se prestó para que los alumnos representaran algunas cualidades del sonido por medio del movimiento. Hace ver que al no llevar un modelo escolástico, o mejor dicho, recursos convencionales (piano, guitarra, xilófonos o flautas), da la oportunidad de valerse de herramientas naturales como las cualidades del entorno y el cuerpo. Es decir, para el maestro lo innovador es:

[...] no utilizar las herramientas este... escolásticas, típicas de una clase de música. Pienso que las herramientas pueden ser todo lo que tienes alrededor; inclusive uno mismo, su cuerpo, su voz, las texturas de los muebles, el medio ambiente, el espacio. Porque el espacio nos dio la posibilidad de hacer [o representar algunas cualidades del sonido con movimientos] largo, corto, fuerte, rápido, lento. [Ent. p. 7]

El docente continúa con la misma idea, comenta que la sensibilidad y la actitud son esenciales para detectar las herramientas como el cuerpo y el entorno inmediato.

[...] los niños entrenaron con el lápiz, no necesitamos baquetas, surgió como instrumento, y así, en general, es rescatable eso. Yo creo que eso es

lo que es parte del arte, ver cómo con los objetos que tengas a la mano, tienes que sensibilizar y poder desarrollar aptitudes y actitudes. En este caso, logramos a través de botes, de lápices, del mismo cuerpo, del canto, de todo eso. [Ent. p. 8]

Además, el profesor reconoce que los recursos materiales no son factores determinantes de la imaginación y la creatividad para tener experiencias educativas con los alumnos.

Qué quisiéramos como todos, en una escuela de Estados Unidos que tienen sax, tienen percusiones, tienen violines. Aquí no hay eso, ni lo va haber por muchos años, pero nunca debe de estar vinculado con imaginación y la ¿cómo se llama?, la creatividad de un docente para lograr experimentar esas sensaciones que se llevaron [los alumnos].

4.6.4 El tiempo, un inconveniente

La única queja del docente es acerca de la falta de tiempo en algunas actividades, por tal razón, no pudo extenderse, y sabe que hubiera logrado más con base a su experiencia. Otro inconveniente para él, fue lo poco flexible de la secuencia didáctica de las sesiones. Confiesa que a partir de su estado de ánimo, él planearía de forma distinta las tareas, pues, hubo ocasiones en las que llegaba con ganas de moverse y otras no. Con todo, expresa que se sintió muy bien.

[...] el único inconveniente habrá sido el tiempo, pues te limita, a veces, necesitas más tiempo para poder explayarte, para decir más, o aportar más, porque sabes que lo puedes hacer, has tenido la experiencia de haberlo hecho antes. Por ejemplo, en el cuento de la vez pasada y el de hoy, sentí muy limitado el tiempo. [Con más tiempo] las actividades las hubiera puesto de otra manera porque a lo mejor en determinado momento, el cuento puede estar al principio. A veces sentía, si no límites, sí un poquito [rígido]..., el orden de las actividades, a lo mejor lo podría haber cambiado de acuerdo a mi estado de ánimo, porque de repente vienes con el ánimo para brincar y otras no. Entonces, [me sentí] un poco limitado en el orden de las actividades y el tiempo de cada una. A lo mejor, en lo que tú pones tres actividades yo hubiera puesto una o dos, [...] pero me sentí muy bien, si alguna queja hubiera: el tiempo más que nada, y el orden de las actividades. [Ent. p. 3]

En este punto quiero aclarar que, en la propuesta, el movimiento es esencial para accionar el cuerpo en los alumnos, razón por la que sugerí tal experiencia al inicio de las sesiones. Además, en ese momento de mi preparación como maestrante (segundo semestre), no sabía que en lugar de darle un ejemplo de clase, debía darle un menú de actividades para que él escogiera con más libertad las tres tareas básicas para impulsar la musicalidad: moverse con la música (percepción), cantar (expresión) y tocar instrumentos en grupo (experiencia colectiva).

4.6.5 La escolástica en la educación musical.

En una parte de la entrevista el maestro menciona que la propuesta no se dio bajo la escolástica. Por esto, le pregunté a que se refería al mencionar dicho término. Para el docente una educación “escolástica” es la que se basa en la teoría, historia y técnica del instrumento, y se caracteriza por ser un modelo muy rígido. Luego, menciona que son contenidos teóricos del programa (hecho falso), así, pone el ejemplo del aprendizaje del valor de las notas y del pentagrama, y la dificultad de los niños para trabajar con dichos contenidos. No obstante, propone una solución para trabajar la escritura musical.

[La escolástica es] poner un pentagrama, las notas, los valores, la técnica de la flauta que se sopla así; que si Mozart existió, que si no existió. O sea, todo ese tipo de contenidos académicos musicalmente hablando [sic], que son parte del programa [hecho falso] Por ejemplo, en primaria, ahorita ya incluiría, pues no sé, el conocimiento del pentagrama, los valores de la redonda, la negra, y, finalmente, no llegan hacer nada, sólo trabajar sobre un pentagrama que hasta uno se equivoca y rebasa las líneas porque son tan pequeñas y antipedagógicas que nada más crea, a veces, aburrimiento. Creo que la parte de la grafía musical y todo lo que es escritura musical, se debería de trabajar con otros elementos más a su nivel; como letras grandes o figuras grandes, o pentagramas mucho más grandes, para que ellos los pudieran visualizar bien. [Ent. p. 9]

4.6.6 Primero, la experiencia estética

El docente se apropia de uno de los principios esenciales de la propuesta sobre musicalidad. Una experiencia estética es el ancla para que los niños tengan un lazo afectivo con la música y exista una continuidad. O sea, para el maestro la vivencia de la música con los alumnos, primero, debe ser agradable y gozosa

para que los niños se sientan atraídos hacia ella, y, después, el conocimiento teórico llegará por motivación propia. Señala:

[...] la cuestión vivencial, te hace sentir, primero, la atracción hacia lo que estás haciendo. Debe ser muy importante que te atraiga esa actividad y que te guste, y que después por si mismo busques esas respuestas: qué es agudo, qué es grave; porque si ya tienes un gusto, en esta etapa que es primer año, por aprender la música, pues después vas a tener el interés de decir; qué es agudo, qué es grave, qué es forte, qué es piano, y todos esos conceptos, que a lo mejor quisiéramos que tuvieran en primer año. Los podemos posponer para que sea primero la atracción, o el gancho, o como quieras llamarle, hacia la actividad musical; que sea viva y solamente la vivan. [...] Después, el mismo interés por el área, por esta asignatura, los va hacer que hagan preguntas. [Ent. p. 10]

4.6.7 Segundo, la experiencia educativa

El docente aclara que para el niño de primer año no es necesario saber elementos teóricos para acceder a la música, por el contrario, lo primero es despertar el gusto, y a partir de ahí, el menor va desear evolucionar en la interpretación de las canciones. Esto es, no sólo cantarlas al unísono, sino en canon o en polifonía. Hay que destacar que la continuidad es un factor básico para detectar una experiencia educativa. Dewey aclara que “toda experiencia afecta en mejor o peor a las actitudes que sirven para decidir las cualidad de experiencias ulteriores” (1967, 37).

[...] para lograr acceder a la música, tienes sensaciones sin necesidad de conocer un pentagrama, y eso es lo principal, y pienso que, en esta etapa de primer año, está muy bien, porque es el gancho, para que después se siga, a lo mejor ese canto de la gallina, a lo mejor lo hacemos en canon, a lo mejor lo hacemos hasta coral... O el otro el caballito, igual con eso en canon o coralmente, luego instrumental vocal, o sea, todos esos... pero ya tienen ese gusto. El caballito después si lo pasas a polifónico, pues ya van a decir como en sexto año, “esa yo la cantaba pero me suena más interesante”. Ahora bien, primero les despertamos en ellos el gusto por hacerlo, y que es lo principal, yo creo que eso es lo rescatable de la actividad. O sea, hacerlo vivencial creo que es buscar el gusto por algo que a lo mejor conocen, o conocen a medias o no conocen [sic], pero que lo hacen algo muy práctico vivencial, y les gusta la forma en que se hace. Siento que ellos van a querer seguir con ganas cantar y con más...pero sobre todo con gusto, con gusto porque les gusta. Te digo el tratamiento musical que siga después que sea lo más académico que se pueda, con otro grado de dificultad, imagínate un día viene el caballito polifónicamente, o con instrumentos, ya ellos lo van a valorar. [Ent. p. 12]

4.6.8 Tercero, ¡quiero más!

El docente concluye que los menores se mostraron gozosos en las clases y que a pesar de que fueron largas las sesiones ellos no mostraron signos de pesadumbre, hasta expresaron querer más actividades. En sus palabras:

[Los alumnos] se quedaron satisfechos, se van con ganas de aprender y con un conocimiento que lo reflejan, no sólo en su cara, sino en sus movimientos, en su gusto, en sus comentarios. Por ejemplo, un comentario, ya era la última clase, y todos [los alumnos] ¡haa...! Querían más, se quedaban con ganas de hacer más cosas. Y el tiempo, nos hemos extralimitado de tiempo, por mucho, la otra vez fue una hora diez, está vez una hora, cuando las clases son de 50 minutos, creo que en ningún momento, ningún niño expresó que ya se le hiciera pesada la clase, sino simplemente lo vivió y no tomó en cuenta otras cosas. [Ent. p. 6]

No obstante, menciona que en la primera clase los niños se mostraron un poco dispersos,⁵ pero en la clase número cinco los alumnos estuvieron interesados en las actividades sobre musicalidad gracias a que las sesiones anteriores han sido gozosas para los menores.

[En la primera clase, los alumnos se mostraron] un poquito dispersos porque tenían una actividad previa. Hoy tuvieron actividad previa, y, sin embargo, no los sentí dispersos, los sentí muy compenetrados en la actividad, prueba de que... las clases anteriores han dejado una... Mucha satisfacción y un interés, en hacer la actividad. A lo mejor con base aquella vez, nos daba miedo empezar en la segunda hora, porque ya tenían actividad previa, y en este caso entramos 9:30, ya tenían hora y media en su salón, y, sin embargo, los vi muy compenetrados en la actividad. [Ent. p. 7]

4.7 La coda

Las descripciones anteriores dejan ver que la experiencia musical tanto en la práctica individual como en la colectiva es una relación íntima entre sonido y acción (Martínez, 2005). Bajo esta tónica, los discentes participaron con su cuerpo desde el inicio hasta el fin y vivieron la música por medio de una conjunción de la imaginación, el movimiento, la práctica vocal e instrumental.

⁵Antes de esta clase se cruzó la contingencia epidemiológica H1N1. Y en las semanas anteriores no se dejaba que los alumnos tomaran las clases de música y educación física, razón por la que se rompió la continuidad de las sesiones anteriores, no obstante, los menores no tardaron mucho en agarrar su ritmo nuevamente.

Además, las descripciones dejaron ver cómo vivieron el docente y el alumno las distintas actividades sobre musicalidad. En todas las interpretaciones musicales, los menores y el maestro participaron de forma colectiva por medio de acciones, con diferente grado de intensidad. Todos formaron parte de ese encuentro musical que Small (1999) llama: el musicar.

Reflexiones finales

Reflexiones finales

Como siempre que se mira hacia atrás, es menester averiguar qué pasos adelante hemos dado en el conjunto de nuestras mediaciones.

Gadamer

He presentado en este documento como fue mi experiencia al construir y documentar, con base en la docencia reflexiva, una propuesta de intervención educativa para impulsar la musicalidad en alumnos de primer año de primaria. También, revelé el camino que transité en el trabajo de campo para la recolección y análisis cualitativo de los datos, así como los problemas y soluciones que surgieron en el mismo. De dicha indagación emergieron tres categorías integradoras: estrategias en el trabajo docente, encuentros cara a cara y la experiencia musical en el aula, cada una con sus respectivas subcategorías. Ahora a modo de ancore y como reflexión final muestro las siguientes conclusiones.

A partir de mi recorrido por la experiencia, reflexiono sobre los siguientes puntos:

- **Tres momentos clave de reflexión para la construcción y documentación de la propuesta de intervención**

He recorrido un largo camino para crear, aplicar y documentar la propuesta de intervención educativa sobre la musicalidad en alumnos de primer año de primaria. Mi primer momento de reflexión fue cuando presencié la práctica de un colega que me dejó absorto, de este modo, la observación se convirtió, también, en exploración y búsqueda. Luego, la edificación del proyecto se sustentó en la construcción narrativa de un caso, y en algunas posturas teóricas de distintas áreas de conocimiento como la filosofía, pedagogía, etnomusicología, sociología y educación musical, esta última, un campo nuevo en ascenso.

Voy a iniciar por señalar el primer momento de reflexión. Observé una clase de un maestro de educación musical que me llevó a replantearme mi práctica educativa en la educación musical con alumnos de preescolar y primaria. Aunque fue la primera variación de mi tarea docente frente a grupo, no profundicé demasiado, pero, sin perder su valor esta experiencia, sirvió como detonador para querer innovar.

El segundo momento reflexivo fue cuando construí el caso para iniciar con la innovación en la intervención. Lo llamé fase de exploración. Son dos observaciones que llevé a cabo con el grupo de primer año sin la propuesta sobre musicalidad. Observé la práctica del maestro Nacho y los alumnos en su trabajo cotidiano. Después, transcribí los videos con descripciones de las acciones, escenarios y diálogos, lo más cerca que pude de la realidad. Y lo presenté en el seminario de tesis. Trabajo que sirvió para compartir la experiencia y la creación de nuevos significados. Después de muchas sugerencias de estructura y análisis, reescribí el trabajo reflexivo en una narración.

De este modo, la propuesta sobre musicalidad surgió de los dos momentos de reflexión anteriores. De este modo, encontré puntos para mejorar e innovar. Además, tomé en cuenta algunos presupuestos teóricos que iban con el sentido de la intervención: la experiencia estética de Dewey (2008) y Jauss (2002), el musicar de Small (2003), entre otros. La idea central es que los alumnos de primer año por medio de la acción y el cuerpo vivieran la música, e impulsaran su musicalidad por medio de experiencias: productivas (poiesis), receptivas (aisthesis) y colectivas (catharsis).⁶

¿Cómo compartí el sentido de la propuesta con el maestro? En todo momento fui consciente que para trabajar con el maestro tenía que respetar su postura y su experiencia. Es decir, no fue imponer mi punto de vista y creer que promulgaba la única verdad, sino a partir del dialogo con él y hacerlo sentir parte del proyecto, construimos una mirada en común. Hubo espacios de

⁶ Ver el apartado: Propuesta de intervención educativa: “La musicalidad por medio de experiencias perceptivas, expresivas y colectivas

discusión y le hice ver que sus reflexiones, así como sus aportes eran esenciales para la cocreación de la intervención.

El trabajo colaborativo entre pares fue un punto fundamental para construir la propuesta de intervención y llevarla a la aplicación dentro del aula con el sentido de innovación, o sea, que los niños vivan su musicalidad por medio de la experiencia. Esto requirió de la reflexión, discusión y puntos de encuentro entre el maestro y yo.

Veo a la propuesta de intervención como un tema con variaciones. Pues en cada momento de reflexión hubo cambios en los escenarios, en la acción de sus personajes y su forma de acercarse a la música. También, es un torbellino que nos lleva por lugares imprevistos y nuevos, el viaje no ha sido lineal, pero lo único seguro es que las cosas no volverán hacer de la misma forma.

El tercer momento de reflexión sucede, de entrada, cuando el docente termina de aplicar la propuesta para impulsar la musicalidad con los alumnos de primer año de primaria, y me aboco en la tarea de transcribir las clases que grabe en videos. En esta fase, la observación fue como apreciar una pintura no por medio del reconocimiento, sino por la experiencia de percibir sus distintas cualidades.

Más adelante, al terminar la experiencia anterior, en el seminario de tesis compartimos nuestras descripciones y construimos significados por medio de la reflexión y la construcción de categorías de análisis. Fue un trabajo artesanal que me llevó mucho tiempo y dedicación, pero sólo de esa forma llegué a la construcción de tres categorías integradoras: *estrategias en el trabajo docente, encuentros cara a cara y la experiencia musical en el aula.*

- **La práctica docente antes y en la propuesta.**

De entrada, voy a enfocarme en las estrategias de enseñanza del docente de música antes de la intervención, y, luego, en ella. Las formas de trabajar del maestro sin la propuesta son marcadas por el formalismo, y por una asimetría en las interacciones. El docente busca que los menores aprendan a codificar formulas rítmicas antes de experimentarlas y vivirlas con el cuerpo o con algún instrumento musical. Aunque algunas canciones fueron

agradables a los niños, no dejó de ser un medio para lograr que los niños aprendieran intervalos de tercera menor. Esto último, es una característica del método Kodály que, a pesar de tener buenas intenciones didácticas, busca que los niños se inicien en el solfeo, así como en el adiestramiento como músico profesional.

En cambio, los encuentros cara a cara se transformaron en la propuesta, pues el maestro ya no fue más un vehículo para el aprendizaje de la teoría de la música, sino participó de forma activa en la interpretación grupal y transmitió su musicalidad a los niños, no sólo por medio del canto o tocar un instrumento, sino con todo su cuerpo, éste se convirtió en su mejor recurso didáctico para contagiar su forma de vivir y experimentar la música.

Asimismo, la disposición del docente por hacer de su práctica algo distinta, fue la mecha y el detonador para que los niños tuvieran una experiencia artística y estética con la música. Sin la ayuda de éste, jamás se podría haber generado un ambiente propicio que favoreciera un vínculo afectivo entre los niños y los sonidos. La musicalidad de los discentes se fortaleció gracias al contagio que el profesor generó a partir de su propia capacidad de sentir y vivir la música. Esto no quiere decir que el maestro buscó sólo el entusiasmo de los alumnos, sino creó situaciones donde los educandos experimentaron diferentes cualidades sonoras por medio de su atención al detalle como lo propone Dewey. Por ejemplo, hay que recordar cuando una niña sugirió al profesor tocar un objeto sonoro para producir, con él, sonidos fuertes y suaves (ver el punto 3.2.5). Del mismo modo, lo podemos ver en otros casos (ver el punto 4.3.1).

- **La experiencia estética en la educación musical**

La experiencia estética es la que brilla por su ausencia en la educación musical profesional y escolar por lo general. Las descripciones de la propuesta me permitieron ver, ante todo, que sin gozo no es posible desarrollo alguno de la musicalidad, pues una de las finalidades de las clases de música es crear este lazo afectivo entre el lenguaje sonoro y el niño.

Además, los maestros de educación musical estamos muy preocupados por las cuestiones técnicas y teóricas de la música y no por crear situaciones que enriquezcan la experiencia del menor. Asimismo, el último programa de educación artística 2009 por competencias busca que los menores regresen al análisis auditivo de las cualidades del sonido. Esto habla del desconocimiento de la experiencia estética, pues Dewey advirtió sobre el problema de acercarse al arte por medio del reconocimiento y detener la vivencia.

En la propuesta sobre musicalidad los alumnos vivieron la aisthesis no por medio de clasificar o analizar elementos formales, sino de una forma activa recibieron las distintos objetos sonoros sin etiquetas. Es decir, con los oídos abiertos a su entorno inmediato. La diferencia con la crítica del párrafo anterior es que al no haber elementos que categorizar, los niños respondieron con sorpresa e imaginación, esta última, es el proceso cognitivo que ayudó a los menores a construir el significado de lo que ellos escuchaban. Hay que destacar que no se propició una separación entre la música y el niño, sino una transacción entre ambos.

Del mismo modo, en la poiesis, los menores produjeron música de forma vocal, corporal e instrumental de una forma libre y gozosa. En la fase de exploración los niños buscaban crear sus propias estructuras rítmicas al percutir sus lápices en el suelo, pero el maestro cortó el flujo de la experiencia, pues, según él, primero tenían que saber que era el pulso para poder tocar mejor. No obstante, ya en la propuesta sobre musicalidad, el docente proporcionó unos idiófonos a los niños, y, de forma espontánea, exploraron las cualidades sonoras e improvisaron con los mismos, como si participaran en una batucada.

La experiencia colectiva o catharsis ocurrió cuando los alumnos y el maestro lograron estar en una celebración conjunta o sintonía mutua, donde no hay un yo o tú, sino un nosotros. Sucedió, con diferente intensidad, en las distintas experiencias musicales, pero, sin duda, fue en una improvisación conjunta cuando los encuentros cara a cara entre iguales y docente-discente crearon una interpretación musical colectiva con intercambios de gestos que

dibujaron el sonido. No había aislamiento, ni un fin que seguir, sino una congregación que se contagiaba y transmitía su propia musicalidad.

Coda final

Creo que la musicalidad como una forma particular de vivir y experimentar la música se contagia y se transmite de forma colectiva. Se extiende mucho más allá del desarrollo de la técnica o de su justificación para el apoyo hacia otras áreas de conocimiento. Es la acción de crear, de recibir y de compartir cualidades sonoras de una forma gozosa. Así, la educación musical debe enfocarse, además, en las narrativas que surgen de sus protagonistas al participar en las interpretaciones musicales, pues de esta forma el interés no sólo está en lo que funciona o es bueno, sino en el tipo de personas en que se convierten los alumnos cuando participan en una experiencia musical.

Si comparo mi propuesta de intervención para impulsar la musicalidad con otros modelos culturales, serían con los que se transmiten y fomentan de forma oral. Dado que la música no es, sólo, la que se enseña en las escuelas de música, sino existen muchas músicas que se viven por medio de la tradición oral sin necesidad de símbolos gráficos. Por ejemplo, en la música jarocho o huasteca, los niños aprenden a tocar las jaranas, a cantar, improvisar letras, tocar y bailar ritmos, y participar en la interpretación musical colectiva por medio de la observación de los gestos del otro, de la escucha creativa, de la imitación, de la comunicación, de la imaginación y de la experiencia estética.

A modo de cierre

El 25 de febrero del 2010 asistí al colegio Vasco de Quiroga para dar clases de música. A la segunda hora me tocó con el grupo de segundo grado de primaria (son los mismo alumnos que, el año pasado, vivieron la propuesta con el maestro Nacho). Los niños entraron al salón con interés, listos para realizar las actividades musicales.

Tomé el pandero y comencé a ejecutar ritmos binarios con él; y para mi asombro, Yéremi comenzó a bailar con energía, gracia e ímpetu; daba saltos al ritmo del idiófono y se movía por todo el grupo con facilidad. Sus compañeros sorprendidos, lo miraban con admiración. El menor mencionó lo siguiente: *sólo dejo llevarme con mi cuerpo*. Al mismo tiempo, otro niño pasa al centro a bailar por voluntad propia, pero con un poco de timidez; en consecuencia, Yéremi le dice: *no pienses, sólo deja llevarte con el cuerpo*.

Más adelante, todos los niños se contagiaron por el actuar de sus compañeros y, de forma colectiva, se movieron al ritmo de las percusiones: unos marchaban, otros saltaban, otros meneaban los brazos, y otros danzaban. Llegó un momento en que todos bailaban de la misma manera y seguían los cambios de ritmo que yo ejecutaba con el objeto sonoro. Así, hasta llegar a un clímax y concluir con un trino que provocó en los menores el vibrar de todo su cuerpo.

Referencias bibliográfica

Referencias bibliográficas

- Barba, Eugenio (1986). *Más allá de las islas flotantes*. México. UAM.
- Bazdresch Miguel (2009). "Presentación". En Gómez Luis F (Coord.). *Un modelo para la construcción colaborativa de prácticas innovadoras en la educación básica*. Guadalajara. ITESO.
- Begoña, María (2004). "Canciones y cuentos". En P. M. Piñero (Coord.). *De la canción de amor medieval a las soleares. Profesor Manuel Alvar in memoriam. Actas del III Congreso Internacional Lyra Mínima Oral, celebrado en Sevilla, del 26 al 28 de noviembre de 2001*. Universidad de Sevilla, Sevilla, 337-346. Recuperado el 25 de agosto de 2010, de <http://www.lyraminima.culturaspopulares.org/actas2.html>
- Blacking, John (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid. Alianza.
- Bourdieu p. y Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México. Grijalbo.
- Castillo, Moreno (2008). *Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española. Un estudio de caso en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria*. Tesis de maestría. México. UPN.
- Cazden, C (1984). "El discurso en el aula". En Wittrock (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.
- Copland, Aaron (2003). *Música e imaginación*. Buenos Aires. Emecé.
- Cremades, Antonio (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista electrónica de Leeme*, 21 Junio. Recuperado el 23 de octubre de 2009, de <http://musica.rediris.es/leeme/>
- Cruz, Alejandro (2007). *Mentira y confianza: Una mirada desde la dramaturgia de Erving Goffman*. México. Coplt ArXives. Recuperado el 14 de noviembre de: <http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/CD0001ES/CD0001ES.html>
- Cubero, P. R (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología latinoamericana*, 23, 43-61. Recuperado el 19 de septiembre de: <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Danto, Arthur C (2005). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto de arte*. Barcelona. Paidós.
- Delalande, F (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires. Ricordi.
- Delamot, Sara (1988). *La interacción didáctica*. Madrid. Cincel Kapelusz.
- Dewey, John (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Losada.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona. Paidós.

- Dultzin, Susana (1987). "Ideas y experiencias en torno a la educación musical infantil no formal". En Dultzin, Susana (recop.). *La educación musical infantil en México*. México. CENIDIM.
- Eines, Jorge (2007). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona. Gedisa.
- Eisner, Elliot (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona. Paidós.
- _____ (1998a). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires. Amorrortu.
- _____ (1998b). *El ojo ilustrado*. Barcelona. Paidós.
- _____ (20002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires. Amorrortu.
- _____ (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona. Paidós.
- Egan, Kieran (1992). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Argentina. Amorrortu.
- Fux, Maria (2007). "La música y la experiencia de la movilización personal. La música vivida en totalidad por el cuerpo". En *Artes, Danza II. Antología*. México. SEP.
- Gardner, Howard (1998). *Educación artística y desarrollo humano*. México. Paidós.
- Gijon, C. M (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona. Graó.
- Green, Lucy (2001). *Música, género y educación*. Madrid. Morata.
- Green. Maxine (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México. Edere.
- Grasso, Alicia (2006). "La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela". En Marta Castañer (coord.). *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas*. Barcelona. Graó.
- Gudmundsdottir, Sigrun (2005). "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos". En McEwan y Egan (comps.). (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Gussin, Vivian (2005). "Buscando a la Urraca". En McEwan y Egan (comps.). (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Hemsey de Gainza, Violeta (2002a). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicología musical*. Buenos Aires, Lumen.
- _____ (2002b). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires, Lumen.

- _____ (2006). "Orientaciones actuales de la pedagogía musical". En *Artes, Música. Antología*. México. SEP.
- Huertas, J. A (2002). *Dimensiones de la intervención motivacional en el aula: la tarea, la autoridad y el reconocimiento (TAR). Módulo II*. Madrid. Santillana.
- Jackson, Philip. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- _____ (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Jaffurs, S (2004). Developing musicality: Formal and informal practices. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Vol.3, 3. Recuperado el 23 de abril de 2009, de http://act.maydaygroup.org/articles/Jaffurs3_3.pdf
- Jauss, H. R (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona. Paidós.
- Krechevsky M (2008). "El dominio de la música". En Gardner, Feldman y Krechevsky (Comp.). *El proyecto Spectrum. Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil*. Madrid. Morata.
- López, Ruben (2008). "Performatividad y narratividad musical en la construcción social de género. Una aplicación al Tango Queer, timbal, regetòn y sonideros". En Gómez y López (eds.). *Músicas, ciudades, redes: creación musical e interacción social*. Salamanca. Caja Duero.
- Lluís, Z. J (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona. Graó.
- Maneveau, Guy (1993). *Música y educación. Ensayo de análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid. Rialp.
- Martínez, Isabel (2005). "La Audición Imaginativa y el Pensamiento Metafórico en la Música". En Favio Shifres (Ed.). *Primeras jornadas de educación auditiva*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata, pp. 47-72. Buenos aires. CEA ediciones.
- Martínez, G (2007). *Bailar y enseñar danza folklórica: el maestro y el nacionalismo en México*. Tesis de maestría. México. UPN.
- Olmos, R. y Carrillo, Avelar (2009). *Juego y alfabetización. Bases para un sistema educativo cultural vygotskiano*. México. UNAM.
- Pelegrín, Ana (1982). *La aventura de oír. Cuentos y memoria de tradición oral*. Madrid. Cíncel.
- Pelinski, Ramón (2005). Corporeidad y experiencia musical. En *Revista Transcultural de Música*, 9. Recuperado el 23 de octubre de 2009, de <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/indice9.htm>

- Poder Ejecutivo Federal (1993). *Ley general de educación*. México, SEP.
- ____ (2007). *Plan nacional de desarrollo 2007-2012*. México.
- Ponce, G. Víctor (2006). Determinaciones de la investigación de la acción educativa. En *Congreso estatal de investigación educativa*. Secretaría de educación de Jalisco, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa. Guadalajara.
- Regelski, Thomas (2009). "La música y la educación musical: teoría y práctica para marcar una diferencia". En David K. Lines (Comp.). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid. Morata
- Robles, Minquin D (2008). *Estrategias metacognitivas en situación de medición para la formación de futuros docentes en la licenciatura de educación primaria en la BENM*. Tesis de especialización formación docente en la educación normal. BENM.
- Schinka, Martha (2003). *Manual de psicomotricidad ritmo y expresión corporal*. Barcelona. Praxis
- Sennet, R (2009). *El artesano*. Barcelona. Anagrama.
- SEP (1986). *Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. Módulo de música*. México.
- ____ (1993). *Plan y programas de estudio de educación primaria*. México
- ____ (2000). *Libro para el maestro. Educación artística. Primaria*. México
- ____ (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México
- ____ (2009). *Programas de estudio. Primer grado. Educación básica. Primaria*. México.
- Serrano, José A (2007). *Hacer pedagógico: sujetos y contexto: análisis de una caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México. UPN.
- ____ (2009a). "Andar, construir puentes y crear lazos en la pedagogía". En Fernández, Pérez y García (coord.). *Pedagogía y prácticas educativas*. México. UPN.
- ____ (2009b). "Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa". En *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. México. SEP.
- Schafer, R. M (1967). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- Schafer, R. M (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- Small, Christopher (1999). El musicar. Un ritual en el espacio social. En *Revista Transcultural de Música*, 4. Recuperado 6 de mayo de 2010, de <http://www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm>

- _____ (2003). Exploración, afirmación y celebración. *Eufonía*, 28, 8-19.
- Stenhouse, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- Suárez, Daniel H (2007). "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En Sverdlick, I (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Szönyi, Erzsébet (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Hungría. Corvina.
- Tenti, F. E (1984). La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*, XLVI, N° 1, enero-marzo, 161-172.
- Todorov, Tzvetan (2003). *Deberes y delicias*. México. FCE.
- Torres, Luís (2007). Desarrollar la musicalidad para potenciar la cultura musical. *Eufonía*. 39, 99-104.
- Tort, César (1984). *Educación musical en el primer año de primaria. Instructivo para el maestro*. México. UNAM.
- Tyler, Ralph. W (1982). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires. Troquel.
- Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Books.
- Van Manen, Max (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona. Paidós educador.
- Willems, Edgar (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona, Paidós.

Anexos

Ejemplo de una clase sobre musicalidad

Actividad # 1 (movimiento corporal con ritmo)

Llevo el ritmo⁷

Materiales: tambor, baqueta, campana o xilófono.

Sugerencia didáctica:

1. Primero, sienta a los niños en el suelo para formar una circunferencia. Explique que van a experimentar por medio de ritmos y cantos. Primero, pida que escuchen con mucha atención, mientras tocas en el tambor un pulso constante. Deje pasar un momento con la acción anterior, y, luego, que ellos palmeen al ritmo que toque el idiófono.
2. Cuando los alumnos tomen el ritmo, pruebe con otro diferente. Diga que escuchen primero y, luego, palmeen de forma simultánea con en el tambor. Utilice un ritmo de Vals (uno-dos-tres, con el toque más bajo o más fuerte en uno) y deje que sigan dando palmas con el toque de tambor.
3. Pídale a los niños que se levanten y marquen el paso, uno cada vez que toque el tambor (de la misma forma que con palmas).
4. Pruebe con otros ritmos y varíe la velocidad. Deje que los niños se muevan llevando el compás por el aula. Anímelos a que desarrollen sus propios movimientos mientras caminan y mueven distintas partes de su cuerpo.

⁷La idea original es de: Viens, Julie (2001) "Actividades de movimiento". En Gardner, Feldman y Krechevsky (Comps.). El proyecto Spectrum. Tomo 2: Actividades de aprendizaje en la educación infantil. Madrid. Morata.

Variaciones:

1. Una vez que los niños tengan cierta experiencia con la actividad, asigne movimientos específicos a cada tiempo del compás. Por ejemplo, al primero, le corresponde un paso con el pie izquierdo; a los dos segundos, palmas. Así, comenzar de nuevo con el pie derecho y dos palmas. En un ritmo de vals sería: paso izquierdo-palma-palma, paso derecho-palma-palma. Invente con los niños secuencias diferentes.
2. También, lleve el compás con una campana, por ejemplo, ejecute los tambores con ritmos rápidos y la campana (o el xilófono) con un ritmo lento. Toque distintos ritmos, y, luego de experimentar mucho, pida a los niños que imiten un animal que se mueva lento (tortuga) y uno rápido (conejo). Por último, reflexione junto con los alumnos sobre las semejanzas y diferencias de ambos.

Actividad # 2 (expresión mediante del canto)

Canción: Los pollos de mi cazuela⁸

Letra de la canción:

Los pollos de mi cazuela
no sirven para comer
sino para las viejitas que los saben componer.

Se les echa la cebolla, hojitas de laurel,
se sacan de la cazuela cuando se van a comer.

Comparte niña, comparte que ahí viene tu marinero
con ese bonito traje que parece un carnicero.

Anoche yo te vi bailando el triki, tran
con las manos en la cintura me sacaste a bailar.

⁸ La idea original la tomé del libro de música: "educación musical do, re, mi".

Sugerencia didáctica:

1. Comente sobre el significado de la letra e historia de la canción y el ritmo que lleva la misma (cumbia).
2. Baile la canción con todo el grupo por medio del juego y forme una ronda con ellos. Mientras, una niña o niño en el centro de la ronda recorre, al ritmo de la música, varias veces en el interior del círculo. En la estrofa que el menor quiera, se detiene y elige a uno de sus compañeros, a quien toma de la mano e invita a pasar al interior del círculo para bailar con él. Al finalizar la canción, el alumno o alumna que estaba en el centro pasa a formar el círculo con los demás, y el otro educando se queda allí para comenzar de nuevo con la ronda.
3. Cante la canción con todo el grupo; en primer lugar, la versión sin pulso y, en segundo lugar, la versión con pulso.
4. Lleve el pulso con las palmas de las manos, con los pies y con el cuerpo.
5. Repita todo el procedimiento varias veces, hasta que los niños se aprendan la canción.
6. Pida a los niños que cambien algunas palabras de la canción, por ejemplo, “los pollos de mi cazuela no sirven para comer”, se puede transformar de la siguiente manera, “los pollos de mi mamá no sirven para correr”.

Actividad # 3 (Exploración sonora)
Dibujar los sonidos que escuchas⁹

Materiales: Hoja de papel, colores.

Sugerencia didáctica:

1. Diga a los alumnos que su misión ahora es descubrir los objetos que producen los sonidos que escuchan.
2. Pida su atención para dibujar en la hoja en blanco el objeto sonoro que más les gustó.
3. Solicite que cada estudiante imite con su voz el sonido que escogió (con onomatopeyas). Forme equipos para agrupar a los niños, conforme sea el objeto que escogieron (instrumentos musicales, sonidos de la naturaleza, objetos sonoros).
4. Por último, el maestro de música será el director de una orquesta de sonidos que los niños crearán con su voz, así, jugaran con todas las posibles representaciones sonoras; por ejemplo, un niño emula el motor de un coche y, otro menor, el de una ambulancia.

⁹ La idea original la tomé del cuaderno para exploradores sonoros, editado por la Fonoteca Nacional en el 2007.

Fecha: 8 de junio del 2009
 Escuela: Colegio Vasco de Quiroga
 Ubicación: Delegación de Iztapalapa
 Situación observada y contexto: Clase de Música
 Tiempo de observación: 70 minutos
 Observador: César Ceres Lozano

(Anexo 2)

Cursivas: Tonadillas, melodías o canciones [] percepción del observador

() Descripción del contexto, información. () Silencio.

[...] pausa breve aaa palabras alargadas.

Contexto de la observación.

Antes de realizar la observación número tres, se cruzaron las vacaciones de Semana Santa. Al regresar a clases, a todos nos sorprendió la contingencia epidémica por el virus AH1N1 que provocó el cierre de las escuelas en el Distrito Federal por más de dos semanas. El 11 de mayo se reincorporaron labores casi a la normalidad, pues los niños debían ir al colegio con cubrebocas y guantes, por la razón anterior, no se me permitió aplicar la propuesta sobre musicalidad hasta el 8 de junio del 2009, dado que no se consentían actividades como educación física o artística.

El ocho de junio, llego al colegio a las siete con cuarenta minutos, al entrar, una maestra me obsequia gel antibacterial para desinfectar mis manos. Llevo conmigo unas bocinas para la música que se va utilizar en la clase, un pandero, unas sonajas y una guitarra.

El profesor llega cinco minutos más tarde que yo, entra a la dirección para firmar y le pregunta a la directora que si puede dar las clases en el salón de usos múltiples. La maestra toma las llaves y sube con nosotros para abrirnos el aula, ella comienza a limpiar una mesa que se encuentra en la entrada del salón.

El aula se encuentra en el segundo piso de la escuela y tiene la forma de una caja de zapatos, es muy grande y no tiene sillas en su interior. Es un rectángulo de aproximadamente ocho metros de largo por cinco de ancho. La puerta es corrediza de metal y las paredes son de tabique rojo. Enfrente de la entrada del aula, observo en la parte superior del muro, las ventanas rectangulares de aproximadamente de un metro de largo por medio de ancho; hay muy buena iluminación.

Preparo el material que el docente va usar en la clase: conecto las bocinas y las coloco en una silla para que el sonido se escuche en todo el salón, después, conecto el mp3 en las bocinas y realizo pruebas de sonido. El maestro Nacho revisa su planeación de clase, asimismo, toma las sonajas y las suena junto con los ritmos del disco que edité para la clase.

A las ocho en punto, el docente baja al salón de primero para subir a los niños a la clase de música.

Descripción	Observaciones
<p>8:05</p> <p>(Los alumnos entran al salón de forma impetuosa con su cuaderno y estuche en la mano. Un niño me dice que no trajo su lápiz, al mismo tiempo, Yéremi se dirige a mí).</p> <p>Yeremi: ¡Ah! Ya le entendí maestro [se refiere al hecho de que yo tengo la cámara en las manos y tomo película de la clase].</p> <p>(El maestro Nacho entra al salón al último con una sonaja en las manos y ejecuta un ritmo binario con el que subió a los alumnos al salón de usos múltiples).</p> <p>Mo: Dejen su cuaderno en la esquina del salón, por favor, y vamos a seguir caminando.</p> <p>(Los niños hablan entre ellos y se sientan en el fondo del salón y recargan su espalda en el muro que tiene las ventanas. Se escucha la voz de Yéremi que le comenta a otro compañero que él sabe porque yo estoy con la cámara en la mano).</p> <p>Mo: A ver. Se ponen de pie. Van a seguirme todos. Sigán la maquinita. Un dos, Un dos (el maestro toca un ritmo binario con las sonajas). Pero ¿cómo hacen las llantas de atrás? Vamos haciendo esto (en forma suave mueve ambos brazos en círculos, como si fueran los ejes que unen las ruedas de los ferrocarriles).</p> <p>(Los niños caminan atrás del maestro y forman un semicírculo. Un niño discute por querer ir enfrente de otro compañero).</p> <p>Karla: Es como sea. (Corrige al niño que se quiere meter en la fila en forma del círculo).</p> <p>Obs: Sh Sh, Sh Sh [comienzo a realizar el ritmo de una locomotora para participar con el grupo].</p> <p>Mo: ¿Cómo hace la maquinita?</p> <p>Als: Sh Sh, Sh Sh (realizan el ritmo con su voz).</p> <p>Mo: ¿Cómo hace el silbato? ¿Conocen una máquina de vapor? Uuuuuu (pronuncia onomatopeya).</p> <p>Ao: Yo sí.</p> <p>(Los alumnos caminan en círculo al ritmo de la sonaja del maestro de música).</p>	<p>1.4.2.2 Control por el docente</p> <p>El docente cambia la planeación y decide de forma inesperada la canción de la maquinita (canción que se utiliza, generalmente, para que los niños entren al salón).</p> <p>[Ver texto de Marcelo García: pensamiento y decisiones interactivas].</p> <p>(El maestro Nacho entra al salón al último con una sonaja en las manos y ejecuta un ritmo binario con el que subió a los alumnos al salón de usos múltiples).</p> <p>Mo: Dejen su cuaderno en la esquina del salón, por favor, y vamos a seguir caminando.</p> <p>(Los niños hablan entre ellos y se sientan en el fondo del salón y recargan su espalda en el muro que tiene las ventanas. Se escucha la voz de Yéremi que le comenta a otro compañero que él sabe porque yo estoy con la cámara en la mano).</p> <p>Mo: A ver. Se ponen de pie. Van a seguirme todos. Sigán la maquinita. Un dos, Un dos (el maestro toca un ritmo binario con las sonajas). Pero ¿cómo hacen las llantas de atrás? Vamos haciendo esto (en forma suave mueve ambos brazos en círculos, como si fueran los ejes que unen las ruedas de los ferrocarriles).</p> <p>2.1.2 Sanción entre iguales</p> <p>(Los niños caminan atrás del maestro y forman un semicírculo. Un niño discute por querer ir enfrente de otro compañero).</p> <p>Karla: Es como sea. (Corrige al niño que se quiere meter en la fila en forma del círculo).</p> <p>1.4.2.2 Control por el docente</p> <p>Obs: Sh Sh, Sh Sh [comienzo a realizar el ritmo de una locomotora para participar con el grupo].</p> <p>Mo: ¿Cómo hace la maquinita?</p> <p>Als: Sh Sh, Sh Sh (realizan el ritmo con su voz).</p> <p>Mo: ¿Cómo hace el silbato? ¿Conocen una máquina de vapor? Uuuuuu (pronuncia onomatopeya).</p> <p>Ao: Yo sí.</p> <p>(Los alumnos caminan en círculo al ritmo de la sonaja del maestro de música).</p>

<p>Mo: Vamos repitan después de mí. Corre, corre maquinita [El maestro propone el aprendizaje de la canción: La maquinita, sin que estuviera en la planeación de esta clase].</p> <p>Als: Corre, corre maquinita.</p> <p>Mo: Corre, corre sin cesar.</p> <p>Als: Corre, corre, sin cesar.</p> <p>Obs: (Tomo el pandero y comienzo a realizar el ritmo que el maestro ejecuta en las sonajas).</p> <p>Mo: Un dos.</p> <p>Als y Mo: (Cantan en coro). <i>Corre, Corre maquinita; corre, corre sin cesar...</i> (el docente olvida la letra y voltea a verme para que lo apoye con la interpretación de la canción).</p> <p>Cuando los niños escuchan mi voz voltean a verme [sorprendidos].</p> <p>Obs: <i>...que en la casa mamacita ya nos quiere ver llegar, del regreso del jardín un besito nos dará. Corre, corre maquinita; corre, corre sin cesar.</i></p> <p>Los niños y el maestro intentan cantar la canción, al mismo tiempo, caminan [alegremente] al ritmo de la sonaja y del pandero; en sus rostros se ven sonrisas.</p> <p>Mo: Alto ahí nos quedamos. Vamos a sentarnos.</p> <p>Los niños se detienen y en el lugar donde quedaron del semicírculo que forman ellos, se sientan en el suelo con orden. El maestro camina hacia la mesa para tomar el pandero y se dirige al grupo.</p> <p>8:08</p> <p>Mo: ¿Recuerdan el pulso que habíamos visto?</p> <p>Aa: Sí (contesta una niña con voz suave).</p> <p>Mo: Vamos a empezar nuestro cuerpo; ahorita nos ponemos de pie, pero primero sentaditos. Vamos empezar la cabeza con este pulso suave.</p>	<p>Mo: Vamos repitan después de mí. Corre, corre maquinita [El maestro propone el aprendizaje de la canción: La maquinita, sin que estuviera en la planeación de esta clase].</p> <p>Als: Corre, corre maquinita.</p> <p>Mo: Corre, corre sin cesar.</p> <p>Als: Corre, corre, sin cesar.</p> <p>Obs: (Tomo el pandero y comienzo a realizar el ritmo que el maestro ejecuta en las sonajas).</p> <p>Mo: Un dos.</p> <p>1.4.2.3 Control al solicitar el apoyo al observador</p> <p>El docente solicita la participación del observador para apoyo en la actividad.</p> <p>Als y Mo: (Cantan en coro). <i>Corre, Corre maquinita; corre, corre sin cesar...</i> (El docente olvida la letra y voltea a verme para que lo apoye con la interpretación de la canción).</p> <p>Cuando los niños escuchan mi voz voltean a verme [sorprendidos].</p> <p>Obs: <i>...que en la casa mamacita ya nos quiere ver llegar, del regreso del jardín un besito nos dará. Corre, corre maquinita; corre, corre sin cesar.</i></p> <p>Los niños y el maestro intentan cantar la canción, al mismo tiempo, caminan [alegremente] al ritmo de la sonaja y del pandero; en sus rostros se ven sonrisas.</p> <p>1.4.1 Imponer el orden.</p> <p>Mo: Alto ahí nos quedamos. Vamos a sentarnos.</p> <p>Los niños se detienen y en el lugar donde quedaron del semicírculo que forman ellos, se sientan en el suelo con orden. El maestro camina hacia la mesa para tomar el pandero y se dirige al grupo.</p> <p>3.4 La experiencia del movimiento</p> <p>3.4.1 pulso corporal</p> <p>El docente propone movimientos corporales a los niños con el pulso de un tambor que el ejecuta; primero, toca el tambor con un pulso suave y constante y propone movimientos flexibles con las diferentes partes del cuerpo (cabeza, brazos y manos); segundo, realiza desplazamientos con el pulso lento y rápido. Al mismo tiempo, dirige las acciones con su lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>Mo: ¿Recuerdan el pulso que habíamos visto?</p> <p>Aa: Sí (contesta una niña con voz suave).</p> <p>Mo: Vamos a empezar nuestro cuerpo; ahorita nos ponemos de pie, pero primero sentaditos. Vamos empezar la cabeza con este pulso suave.</p>
---	---

<p>Mo: (Comienza a percudir el cuero de la pandereta con una baqueta de metal. Emite un pulso lento y suave, al mismo tiempo, mueve la cabeza en sincronía con la percusión).</p> <p>Als: (Comienzan a mover su cuello de derecha a izquierda a la velocidad del pulso que el profesor a propuesto).</p> <p>Mo: Vamos aflojándolo (alarga la duración de la palabra) nuestro cuello así (sube la intensidad de sus palabras y mueve con más intensidad el movimiento del cuello y la intensidad de la percusión en el tambor).</p> <p>Mo: Ahora con sus hombros (mueve ambos hombros de arriba a bajo).</p> <p>Als: (Mueven la cabeza de derecha a izquierda y al mismo tiempo mueven los hombros como el profesor se los sugiere. Se encuentran callados y miran al profesor).</p> <p>Mo: ¿si? Sus hombros vamos moviendo.</p> <p>Mo: Nos vamos a ponernos de pie.</p> <p>Als: (Se ponen de pie en el mismo lugar que estaban sentados).</p> <p>Mo: Vamos a mover nuestra cintura. ¿Si?</p> <p>Als: (Mueven ligeramente su cintura).</p> <p>Mo: Ahora vamos estirar las manos (levanta los brazos alternadamente arriba de la cabeza; las palmas de las manos quedan hacia enfrente).</p> <p>Mo: Cambio de manos: Uno y dos.</p> <p>Als: (levantan alternadamente lo brazos con el pulso del tambor).</p> <p>Mo: Vamos a mover en círculos nuestra cintura. Uno, dos.</p> <p>Als: (realizan movimientos leves con la cintura, algunos niños sonríen y atentos tratan de seguir los movimientos que el docente propone)</p> <p>Mo: ¡Eso! (No pierde el pulso que ejecuta con la pandereta).</p> <p>Mo: Juntamos nuestros pies, nuestras rodillas (realiza movimientos con la rodillas).</p> <p>Als: (Realizan movimientos semicirculares con las rodillas juntas):</p> <p>Mo: ¡Eso! Un pie enfrente y lo movemos afuera (mueve la pierna y el pie derecho al ritmo de la pandereta).</p> <p>Als: (Mueven una de sus piernas y pie al ritmo del tambor).</p> <p>Mo: ¿Si? Ahora el otro pie.</p> <p>8:09</p> <p>Als: (intercambian pierna y pie para moverlo al rimo de la percusión).</p> <p>Mo: Vamos a movernos un poquito más, vamos a mover los hombros (aumenta el tempo del tambor).</p> <p>Als: (Mueven los hombros alternadamente hacia arriba y abajo. Algunos niños sonríen y escuchan atentamente las indicaciones del maestro).</p> <p>Mo: Vamos a mover la cintura.</p>	<p>Mo: (Comienza a percudir el cuero de la pandereta con una baqueta de metal. Emite un pulso lento y suave, al mismo tiempo, mueve la cabeza en sincronía con la percusión).</p> <p>Als: (Comienzan a mover su cuello de derecha a izquierda a la velocidad del pulso que el profesor a propuesto).</p> <p>Mo: Vamos aflojándolo (alarga la duración de la palabra) nuestro cuello así (sube la intensidad de sus palabras y mueve con más intensidad el movimiento del cuello y la intensidad de la percusión en el tambor).</p> <p>Mo: Ahora con sus hombros (mueve ambos hombros de arriba a bajo).</p> <p>Als: (Mueven la cabeza de derecha a izquierda y al mismo tiempo mueven los hombros como el profesor se lo sugiere. Se encuentran callados y miran al profesor).</p> <p>Mo: ¿si? Sus hombros vamos moviendo.</p> <p>Mo: Nos vamos a ponernos de pie.</p> <p>Als: (Se ponen de pie en el mismo lugar que estaban sentados).</p> <p>Mo: Vamos a mover nuestra cintura. ¿Si?</p> <p>Als: (Mueven ligeramente su cintura).</p> <p>Mo: Ahora vamos estirar las manos (levanta los brazos alternadamente arriba de la cabeza; las palmas de las manos quedan hacia enfrente).</p> <p>Mo: Cambio de manos: Uno y dos.</p> <p>Als: (levantan alternadamente lo brazos con el pulso del tambor).</p> <p>Mo: Vamos a mover en círculos nuestra cintura. Uno, dos.</p> <p>Als: (realizan movimientos leves con la cintura, algunos niños sonríen y atentos tratan de seguir los movimientos que el docente propone)</p> <p>Mo: ¡Eso! (No pierde el pulso que ejecuta con la pandereta).</p> <p>Mo: Juntamos nuestros pies, nuestras rodillas (realiza movimientos con la rodillas).</p> <p>Als: (Realizan movimientos semicirculares con las rodillas juntas):</p> <p>Mo: ¡Eso! Un pie enfrente y lo movemos afuera (mueve la pierna y el pie derecho al ritmo de la pandereta).</p> <p>Als: (Mueven una de sus piernas y pie al ritmo del tambor).</p> <p>Mo: ¿Si? Ahora el otro pie.</p> <p>Als: (intercambian pierna y pie para moverlo al rimo de la percusión).</p> <p>Mo: Vamos a movernos un poquito más, vamos a mover los hombros (aumenta el tempo del tambor).</p> <p>Als: (Mueven los hombros alternadamente hacia arriba y abajo. Algunos niños sonríen y escuchan atentamente las indicaciones del maestro).</p> <p>Mo: Vamos a mover la cintura.</p>
---	--

<p>Als: (mueven hombros y cintura con ritmo).</p> <p>Mo: ¡Eso! Ya estamos viendo [sic] el ritmo ahí; sabroso ritmo.</p> <p>Mo: Vamos a mover las rodillas (aumenta todavía más el tempo del pulso en la pandereta).</p> <p>Mo: Todo el cuerpo se mueve.</p> <p>El grupo se mueve al ritmo del tambor con una intensidad mediana, pero un niño y una niña llevan el ritmo alegremente con el cuerpo con una intensidad mayor en comparación de la de sus compañeros; estos últimos observan a sus dos entusiastas compañeros.</p> <p>Aa: (Comienza a mover el cuerpo con pequeños saltos al ritmo que toca el maestro)</p> <p>Ao: (Voltea a ver a su compañera y danza con el mismo entusiasmo que ella).</p> <p>Mo: Ahora vamos caminando [sic].</p> <p>Als: (todos se mueven en círculo al ritmo del tambor).</p> <p>Mo: (Baja el tempo e intensidad con que ejecuta el pandero). Más despacito; despacio.</p> <p>Als: (bajan la velocidad con que caminan)</p> <p>Un niño realiza diferentes expresiones corporales con [como si fuera un ave con grandes alas moviéndolas en el viento] al ritmo del tambor.</p> <p>Mo: (Detiene el pulso que ejecuta en la pandereta) ¡Alto!</p> <p>Als: Los niños se detienen y permanecen tranquilos en el círculo que ellos mismos forman.</p> <p>Mo: Vamos a escuchar unas canciones y nos moveremos de acuerdo a la canción.</p> <p>Mo: (se dirige a la silla donde se encuentra el reproductor de música y las bocinas).</p> <p>Mo: Voy a poner los ritmos.</p> <p>Obs: Si profesor; ¿los pongo si quieres?</p> <p>[Tomo la decisión de ayudar al maestro, pues no se encuentra familiarizado con el funcionamiento del reproductor del mp3 y, asimismo, estar completamente atento al grupo].</p> <p>Mo: Tenemos un salón bonito, bien grande; vamos hacer el círculo más grande.</p> <p>(El maestro Nacho se dirige a todo el grupo, mientras yo pongo la música en el mp3).</p> <p>Ao: ¡Órale un ipod! (se refiere al mp3 que tengo en las manos).</p> <p>Mo: (Acomoda a los niños en círculo) A ver[sic] nos sentamos.</p> <p>Als: (Se sientan y forman un semicírculo con todo el grupo).</p> <p>Mo: Aquí hay mucha libertad (se refiere a la actividad que sigue</p>	<p>Als: (mueven hombros y cintura con ritmo).</p> <p>Mo: ¡Eso! Ya estamos viendo [sic] el ritmo ahí; sabroso ritmo.</p> <p>Mo: Vamos a mover las rodillas (aumenta todavía más el tempo del pulso en la pandereta).</p> <p>Mo: Todo el cuerpo se mueve.</p> <p>El grupo se mueve al ritmo del tambor con una intensidad mediana, pero un niño y una niña llevan el ritmo alegremente con el cuerpo con una intensidad mayor en comparación de la de sus compañeros; estos últimos observan a sus dos entusiastas compañeros.</p> <p>Aa: (Comienza a mover el cuerpo con pequeños saltos al ritmo que toca el maestro)</p> <p>Ao: (Voltea a ver a su compañera y danza con el mismo entusiasmo que ella).</p> <p>Mo: Ahora vamos caminando [sic].</p> <p>Als: (todos se mueven en círculo al ritmo del tambor).</p> <p>Mo: (Baja el tempo e intensidad con que ejecuta el pandero). Más despacito; despacio.</p> <p>Als: (bajan la velocidad con que caminan)</p> <p>Un niño realiza diferentes expresiones corporales con [como si fuera un ave con grandes alas moviéndolas en el viento] al ritmo del tambor.</p> <p>Mo: (Detiene el pulso que ejecuta en la pandereta) ¡Alto!</p> <p>Als: Los niños se detienen y permanecen tranquilos en el círculo que ellos mismos forman.</p> <p>Mo: Vamos a escuchar unas canciones y nos moveremos de acuerdo a la canción.</p> <p>1.4.2.1 Control del espacio</p> <p>Mo: Tenemos un salón bonito, bien grande; vamos hacer el círculo más grande.</p> <p>(El maestro Nacho se dirige a todo el grupo, mientras yo pongo la música en el mp3).</p> <p>Ao: ¡Órale un ipod! (se refiere al mp3 que tengo en las manos).</p> <p>Mo: (Acomoda a los niños en círculo) A ver[sic] nos sentamos.</p> <p>Als: (Se sientan y forman un semicírculo con todo el grupo).</p> <p>Mo: Aquí hay mucha libertad (se refiere a la actividad que sigue</p>
---	--

<p>en un momento), cada quien va a moverse como quiera.</p> <p>Mo: sólo vamos a empezar a caminar, en círculo.</p> <p>(Todos los alumnos y maestro caminan al ritmo de la música. El círculo que forman al caminar es estrecho y sólo ocupan la mitad del salón).</p> <p>Mo: En que quedamos el salón es muy grande. Vamos a cubrir todo el espacio del salón.</p> <p>(Termina la pista musical y los alumnos no dejan de caminar en el círculo).</p> <p>Mo: Manos arriba ¿cómo subimos las manos? (levanta ambos brazos como si quisiera tocar el techo).</p> <p>Als: (Siguen con la marcha y levantan lo brazos del mismo modo que el docente).</p> <p>(Se escucha cuatro tiempos que anuncian la entrada de la siguiente ritmo).</p> <p>Mo: Vamos a oír la canción. ¡Óiganla!</p> <p>(Algunos niños comienzan a quitarse el suéter, pues entraron en calor por las actividades anteriores que realizan con el cuerpo).</p> <p>(La melodía que comienza a sonar es una escala musical ascendente y descendente con un ritmo binario).</p> <p>Mo: Vamos... Bajando... Subiendo... Bajando... Subiendo [sic].</p> <p>Als y Mo: (Primero, caminan erguidos, después, agachados; así, repetidamente al caminar en el círculo).</p> <p>Ao: (Al realizar la última actividad se deja caer en el piso).</p> <p>Mo: Otra vez.</p> <p>Obs: ¿La repito? (pregunta al maestro).</p> <p>(Comienza la música y todo el grupo camina, primero, agachados; después, erectos. Repiten la secuencia en todo lo que dura la pieza musical).</p> <p>Mo: Vamos cantando [sic]. [Se refiere a entonar la melodía de la pieza musical].</p> <p>Mo: (Tararea la melodía de la pieza musical). Pam, pam...</p> <p>Mo: Ahora la repetimos pero más rápido.</p> <p>(Comienza la música con la misma melodía, pero con una velocidad de tempo mayor).</p>	<p>en un momento), cada quien va a moverse como quiera.</p> <p>Mo: sólo vamos a empezar a caminar, en círculo.</p> <p>(Todos los alumnos y maestro caminan al ritmo de la música. El círculo que forman al caminar es estrecho y sólo ocupan la mitad del salón).</p> <p>Mo: En que quedamos el salón es muy grande. Vamos a cubrir todo el espacio del salón.</p> <p>(Termina la pista musical y los alumnos no dejan de caminar en el círculo).</p> <p>Mo: Manos arriba ¿cómo subimos las manos? (levanta ambos brazos como si quisiera tocar el techo).</p> <p>Als: (Siguen con la marcha y levantan lo brazos del mismo modo que el docente).</p> <p>3.4 La experiencia del movimiento 3.4.2 Percepción y expresión corporal al estímulo sonoro.</p> <p>Los niños y el docente responden a los estímulos musicales con movimientos corporales; primero por medio de la percepción; segundo, por la expresión motriz</p> <p>[Ver el texto: la música en la escuela infantil. P. 84]</p> <p>(Se escucha cuatro tiempos que anuncian la entrada de la siguiente ritmo).</p> <p>Mo: Vamos a oír la canción. ¡Óiganla!</p> <p>(Algunos niños comienzan a quitarse el suéter, pues entraron en calor por las actividades anteriores que realizan con el cuerpo).</p> <p>(La melodía que comienza a sonar es una escala musical ascendente y descendente con un ritmo binario).</p> <p>Mo: Vamos... Bajando... Subiendo... Bajando... Subiendo [sic].</p> <p>Als y Mo: (Primero, caminan erguidos, después, agachados; así, repetidamente al caminar en el círculo).</p> <p>Ao: (Al realizar la última actividad se deja caer en el piso).</p> <p>Mo: Otra vez.</p> <p>Obs: ¿La repito? (pregunta al maestro).</p> <p>(Comienza la música y todo el grupo camina, primero, agachados; después, erectos. Repiten la secuencia en todo lo que dura la pieza musical).</p> <p>Mo: Vamos cantando [sic]. [Se refiere a entonar la melodía de la pieza musical].</p> <p>Mo: (Tararea la melodía de la pieza musical). Pam, pam...</p> <p>Mo: Ahora la repetimos pero más rápido.</p> <p>(Comienza la música con la misma melodía, pero con una velocidad de tempo mayor).</p>
---	--

<p>Mo Y als: (caminan, primero, agachados y después, erectos; así, sucesivamente al caminar en el círculo que forman todos).</p> <p>Mo: Subimos...Bajamos...Subimos. Está muy pequeño el círculo, ya les dije que tenemos un salonzote, bien grande.</p> <p>Mo: Bien...Alto.</p> <p>(Los niños se detienen y se reacomodan en el círculo que ellos forman. El maestro se dirige al reproductor de mp3 para poner una nueva melodía en ritmo ternario. Suena la música y el profesor la deja lista para la siguiente actividad).</p> <p>Mo: Ahora vamos a balancearnos con todo el cuerpo pero si cambiar de lugar (Tararea la melodía de un vals). ¿Quién bailo su vals cuando tenían tres años? ¿Quién se acuerda de las niñas?</p> <p>Als: (No contestan y observan al maestro).</p> <p>Als: Yo no...yo no (se escuchan varias voces)</p> <p>Ao: A los tres años yo bailaba.</p> <p>Aa: Hasta que estuvimos en kinder tres [se acostumbra que los niños bailan cuando se gradúan de Zinder y pasan a la primaria].</p> <p>Mo: Movemos las manos a un lado, al otro, ¿sí? (propone el movimiento de ambos brazos como si estuvieran en un alberca y empujaran el agua de un lado al otro).</p> <p>Mo: Bueno vamos acordarnos cuando bailamos ese vals, ¿sale? [sic].</p> <p>Mo: A ver [sic]. Se dirige al reproductor de música y pone un vals).</p> <p>El maestro y los alumnos mueven los brazos de un lado a otro. Asimismo, el docente propone nuevos movimientos.</p> <p>Mo: El pie adelante...atrás (mueve la pierna derecha para balancearse al ritmo de la música).</p> <p>Als: (Mueven la pierna derecha para balancearse al ritmo de la música).</p> <p>Mo: Eso...</p> <p>Vuelve a sonar la música con un tempo más rápido y realizan los movimientos con el cuerpo al ritmo de vals.</p> <p>Mo: Ahora de lado.</p> <p>Mo: Repetimos esa [se refiere al vals].</p> <p>Obs: (repite la melodía en el reproductor de mp3).</p> <p>Suena la música con el tempo moderado y todo el grupo realiza los movimientos que el maestro les ha invitado a realizar. El docente realiza los movimientos junto con todo el grupo en el círculo que forman entre todos).</p> <p>Mo: Hacia enfrente...hacia atrás.</p> <p>Als: (Realizan los movimientos con todo el cuerpo).</p>	<p>Mo Y als: (Caminan, primero, agachados y después, erectos; así, sucesivamente al caminar en el círculo que forman todos).</p> <p>1.4.2.1 Control del espacio</p> <p>Mo: Subimos...Bajamos...Subimos. Está muy pequeño el círculo, ya les dije que tenemos un salonzote, bien grande.</p> <p>Mo: Bien...Alto.</p> <p>(Los niños se detienen y se reacomodan en el círculo que ellos forman. El maestro se dirige al reproductor de mp3 para poner una nueva melodía en ritmo ternario. Suena la música y el profesor la deja lista para la siguiente actividad).</p> <p>1.3.3 Preguntas para introducir al tema o actividad</p> <p>Mo: Ahora vamos a balancearnos con todo el cuerpo pero sin cambiar de lugar (Tararea la melodía de un vals). ¿Quién bailo su vals cuando tenían tres años? ¿Quién se acuerda de las niñas?</p> <p>Als: (No contestan y observan al maestro).</p> <p>Als: Yo no...yo no (se escuchan varias voces)</p> <p>Ao: A los tres años yo bailaba.</p> <p>Aa: Hasta que estuvimos en kinder tres [se acostumbra que los niños bailan cuando se gradúan de Zinder y pasan a la primaria].</p> <p>Mo: Movemos las manos a un lado, al otro, ¿sí? (propone el movimiento de ambos brazos como si estuvieran en un alberca y empujaran el agua de un lado al otro).</p> <p>Mo: Bueno vamos acordarnos cuando bailamos ese vals, ¿sale? [sic].</p> <p>3.4.2 Percepción y expresión corporal al estímulo sonoro.</p> <p>Mo: A ver [sic]. Se dirige al reproductor de música y pone un vals).</p> <p>(El maestro y los alumnos mueven los brazos de un lado a otro. Asimismo, el docente propone nuevos movimientos).</p> <p>Mo: El pie adelante...atrás (mueve la pierna derecha para balancearse al ritmo de la música).</p> <p>Als: (Mueven la pierna derecha para balancearse al ritmo de la música).</p> <p>Mo: ¡Eso!</p> <p>Vuelve a sonar la música con un tempo más rápido y realizan los movimientos con el cuerpo al ritmo de vals.</p> <p>Mo: Ahora de lado.</p> <p>Mo: Repetimos esa [se refiere al vals].</p> <p>Obs: (repite la melodía en el reproductor de mp3).</p> <p>(Suena la música con el tempo moderado y todo el grupo realiza los movimientos que el maestro les ha invitado a realizar. El docente realiza los movimientos junto con todo el grupo en el círculo que forman entre todos).</p> <p>Mo: Hacia enfrente...hacia atrás.</p> <p>Als: (Realizan los movimientos con todo el cuerpo).</p>
--	---

<p>Algunos mueven los brazos y otros sólo se balancean, todos participan en la interpretación corporal del vals.</p> <p>Mo: Ahora ponemos sus manitas enfrente (ambas manos juntas a la altura del estomago).</p> <p>Mo: (Propone distintos movimientos lentos con ambos brazos).</p> <p>Als: (Realizan los movimientos que el maestro les propone con la música de vals).</p> <p>8:15</p> <p>Mo: Eso... Ahora lo vamos a volver a poner (el vals) y ustedes solitos se van a mover, ¿sí? Como ustedes quieran. ¡Háganlo!</p> <p>Los niños se mueven de distintas formas: Ana se mece de un lado a otro con los brazos, como si estuviera meciendo a un niño; Mauricio levanta los brazos en forma vertical, como si quisiera tocar el techo; y el resto del grupo se balancea suavemente sin muchas variaciones de movimientos corporales [los niños se sienten más cómodos imitando los movimientos que creándolos].</p> <p>Mo: ¡Bien!.. ¡Muy bien!.. ¡Eso! ¡Muy bien Mauricio!</p> <p>(Se le callo su credencial de Mauricio y todo el grupo comienza a reírse de la acción. Al comenzar la música inmediatamente guardan silencio).</p> <p>(Vuelve a sonar el ritmo de vals, algunos alumnos imitan los movimientos que realiza Mauricio, Asimismo, Ana levanta los brazos como bailarina de ballet clásico).</p> <p>Mo: De este lado como van las manos (se dirige a los niños que no expresan mucho movimiento) ¿cómo nos movemos? Como ustedes quieran. Eso Mauricio ¡muy bien! Tamara también [baila] que bonito.</p> <p>[El maestro me pide que ponga el ritmo de chotis en el mp3].</p> <p>Mo: Si tienes la de chotis</p> <p>Obs: Si (selecciona la pista del ritmo de chotis).</p> <p>Los alumnos esperan en silencio que comience la música y las indicaciones del maestro, sólo algunos niños comentan algo [no logro percibir que dicen].</p> <p>Comienza a sonar el chotis, al mismo tiempo, el maestro camina tres pasos y aplaude dos, secuencia que repite en todo lo que dura el ritmo. Los niños intentan imitar al docente, todos los movimientos los hacen desfasados [como es la primera vez que trabajan con este ritmo, lo corporizan poco a poco].</p> <p>Mo: Uno, dos, tres (aplaude dos veces); uno, dos, y tres (aplaude dos veces).</p> <p>Mo: Ahora vamos a oírlo un poquito más rápido.</p>	<p>(Algunos mueven los brazos y otros sólo se balancean, todos participan en la interpretación corporal del vals).</p> <p>Mo: Ahora ponemos sus manitas enfrente (ambas manos juntas a la altura del estomago).</p> <p>Mo: (Propone distintos movimientos lentos con ambos brazos).</p> <p>Als: (Realizan los movimientos que el maestro les propone con la música de vals).</p> <p>Mo: Eso... Ahora lo vamos a volver a poner (el vals) y ustedes solitos se van a mover, ¿sí? Como ustedes quieran. ¡Háganlo!</p> <p>(Los niños se mueven de distintas formas: Ana se mece de un lado a otro con los brazos, como si estuviera meciendo a un niño; Mauricio levanta los brazos en forma vertical, como si quisiera tocar el techo; y el resto del grupo se balancea suavemente sin muchas variaciones de movimientos corporales [los niños se sienten más cómodos imitando los movimientos que creándolos]).</p> <p>2.3.1 Incentivo a la actividad, el elogio</p> <p>Mo: ¡Bien!.. ¡Muy bien!.. ¡Eso! ¡Muy bien Mauricio!</p> <p>(Se le callo su credencial de Mauricio y todo el grupo comienza a reírse de la acción. Al comenzar la música inmediatamente guardan silencio).</p> <p>3.4.2 Percepción y expresión corporal al estímulo sonoro.</p> <p>(Vuelve a sonar el ritmo de vals, algunos alumnos imitan los movimientos que realiza Mauricio, Asimismo, Ana levanta los brazos como bailarina de ballet clásico).</p> <p>Mo: De este lado como van las manos (se dirige a los niños que no expresan mucho movimiento) ¿cómo nos movemos? Como ustedes quieran. Eso Mauricio ¡muy bien! Tamara también [baila] que bonito.</p> <p>[El maestro me pide que ponga el ritmo de chotis en el mp3].</p> <p>Mo: Si tienes la de chotis</p> <p>Obs: Si (selecciona la pista del ritmo de chotis).</p> <p>(Los alumnos esperan en silencio que comience la música y las indicaciones del maestro, sólo algunos niños comentan algo [no logro percibir que dicen]).</p> <p>(Comienza a sonar el chotis, al mismo tiempo, el maestro camina tres pasos y aplaude dos, secuencia que repite en todo lo que dura el ritmo. Los niños intentan imitar al docente, todos los movimientos los hacen desfasados [como es la primera vez que trabajan con este ritmo, lo corporizan poco a poco]).</p> <p>Mo: Uno, dos, tres (aplaude dos veces); uno, dos, y tres (aplaude dos veces).</p> <p>Mo: Ahora vamos a oírlo un poquito más rápido</p>
---	--

<p>Obs: Felicidades que buenos son [intervengo con este comentario, pues estaba tan metido en la observación que mi instinto de profesor se manifestó].</p> <p>Yeremi: Esto es para nuestro video, ¿no Maestro?</p> <p>Obs: Si.</p> <p>(Comienza el ritmo de chotis. El maestro realiza movimientos con las piernas, los brazos y palmadas que los niños intentan imitar al ritmo de la música. Asimismo, el docente cuenta los tiempos de la secuencia rítmica).</p> <p>Mo: Uno, dos, tres (aplau de dos veces); uno, dos, y tres (aplau de dos veces).</p> <p>Mo: ¿Les gusto ese ritmo?</p> <p>Als: ¡Siiii!</p> <p>Mo: Vamos a caminarlo.</p> <p>Comienzan a caminar en círculo con la misma secuencia (Uno, dos, tres y aplauden dos veces; uno, dos, tres y aplauden dos veces). Primero en dirección de las manecillas del reloj y, a la mitad del ritmo, en contra de las manecillas del reloj. En cada repetición, los alumnos coordinan con mayor exactitud sus movimientos en relación con la música y las propuestas de expresión corporal del docente.</p> <p>Mo: Vamos hacerlos con parejas.</p> <p>Mo: Vamos hacerlo un, dos, tres y palmas (percutir mano derecha en la pierna derecha; después, la mano izquierda en la pierna izquierda; a continuación, aplaudir; para finalizar, chocar las palmas de ambos niños entre ellos dos veces).</p> <p>(Los niños se acomodan uno enfrente del otro, la mayoría de las parejas son del mismo género, sólo una niña y un niño quedaron sin acompañante se juntan para realizar la actividad).</p> <p>Mo: Ahora ustedes solitos realicen los movimientos que ustedes quieran con su pareja.</p> <p>Mauricio: realiza una serie de movimientos espontáneos con todo el cuerpo antes de iniciar la música.</p> <p>Mo: Muy bien Mauricio estas realizando [sic] muy bonito trabajo.</p> <p>Algunas niñas quedan inmóviles y observan a sus compañeros como realizan sus movimientos. Otros niños intentan jugar a las palmas al ritmo de la música, y otras, realizan vueltas de estilo rock and roll.</p>	<p>1.3.1 Preguntas para confirmar El docente realiza preguntas cerradas para confirmar lo que el supone</p> <p>Mo: ¿Les gusto ese ritmo?</p> <p>Als: ¡Siiii! [ver Delamont, p. 148]</p> <p>3.4.2 percepción y expresión corporal al estímulo sonoro (Comienzan a caminar en círculo con la misma secuencia (Uno, dos, tres y aplauden dos veces; uno, dos, tres y aplauden dos veces). Primero en dirección de las manecillas del reloj y, a la mitad del ritmo, en contra de las manecillas del reloj. En cada repetición, los alumnos coordinan con mayor exactitud sus movimientos en relación con la música y las propuestas de expresión corporal del docente).</p> <p>3.4.3 Hacer ritmos juntos Los alumnos hacen ritmos corporales juntos y se comunican mutuamente por medio del cuerpo. [Ver Maxine Green. P. 219-220]</p> <p>Mo: Vamos hacerlos con parejas.</p> <p>Mo: Vamos hacerlo un, dos, tres y palmas (percutir mano derecha en la pierna derecha; después, la mano izquierda en la pierna izquierda; a continuación, aplaudir; para finalizar, chocar las palmas de ambos niños entre ellos dos veces).</p> <p>(Los niños se acomodan uno enfrente del otro, la mayoría de las parejas son del mismo género, sólo una niña y un niño quedaron sin acompañante se juntan para realizar la actividad).</p> <p>Mo: Ahora ustedes solitos realicen los movimientos que ustedes quieran con su pareja.</p> <p>2.3.1. Incentivo a la actividad el elogio Mauricio: realiza una serie de movimientos espontáneos con todo el cuerpo antes de iniciar la música. Mo: Muy bien Mauricio estas realizando [sic] muy bonito trabajo.</p> <p>1.1.1 implicar la participación individual y grupal Algunas niñas quedan inmóviles y observan a sus compañeros como realizan sus movimientos. Otros niños intentan jugar a las palmas al ritmo de la música, y otras, realizan vueltas de estilo rock and roll.</p>
--	--

<p>Mo: Muy bien con esas vueltas.</p> <p>(El docente se dirige a las niñas que no realizan movimientos y les sugiere la secuencia que anteriormente él había propuesto. Las alumnas intentan realizar algunas percusiones con sus palmas).</p> <p>Mo: Ahí va; si va saliendo [sic]. Poco a poco.</p> <p>Mo: (busca otro ritmo en el mp3, escucha varios y pone el ritmo latino).</p> <p>Als: (Esperan a que el maestro ponga la siguiente actividad, algunos escuchan la música que va probando y se mueven al ritmo de los sonidos).</p> <p>Mo: ¿saben jugar básquetbol?</p> <p>Ao: Yo sí se (contesta entusiasta).</p> <p>(Comienza a sonar el ritmo latino y el docente sugiere a los niños llevar el ritmo como si ellos botaran una pelota de básquetbol. En un segundo momento, propone movimientos como si buscaran algo en el horizonte, alternando las manos en forma horizontal a la altura de la frente).</p> <p>Mo: Ahí viene el amigo, vamos a ver si viene un amigo.</p> <p>Los alumnos Imitan los movimientos del maestro, sonrín entre ellos, y se mueven con energía. Sólo cuatro de niñas del lado izquierdo no lo hacen con la misma intensidad.</p> <p>Mo: (Vuelve a poner el ritmo latino).</p> <p>Mo: A ver ese equipo de básquetbol, más rápido (se dirige a las cuatro niñas que se mueven poco).</p> <p>Las niñas se motivan y comienzan a realizar los movimientos con más ímpetu. El resto del grupo ríe, juega e intercambian sus miradas y expresiones corporales.</p> <p>Mo: ¡Muy bien! Ahora ustedes solitos se van a mover con esa música.</p> <p>Inicia el ritmo latino. Algunos niños comienzan a brincar y jugar al ritmo de la música, asimismo, sonrín entre ellos. Otros realizan variaciones de los movimientos que el docente les había enseñado con anterioridad, por ejemplo, movimientos con los brazos en diferentes direcciones (parecen pasos de baile de música surf).</p> <p>Mo: (Mientras improvisa diferentes pasos de baile, observa a los niños y los motiva para expresar distintos movimientos corporales). ¡Eso!.. ¡Muy bien!.. ¡Siganle, siganle!.. ¡ Eso y con vuelta ya!..</p> <p>(Las cuatro niñas del lado izquierdo del profesor siguen en la misma postura, sin embargo, el docente las motiva con nuevos movimientos, sobre todo de brazos (como si estuviera en una alberca y nadara en varios estilos).</p>	<p>Mo: Muy bien con esas vueltas.</p> <p>(El docente se dirige a las niñas que no realizan movimientos y les sugiere la secuencia que anteriormente él había propuesto. Las alumnas intentan realizar algunas percusiones con sus palmas).</p> <p>Mo: Ahí va; si va saliendo [sic]. Poco a poco.</p> <p>Mo: (busca otro ritmo en el mp3, escucha varios y pone el ritmo latino).</p> <p>Als: (esperan a que el maestro ponga la siguiente actividad, algunos escuchan la música que va probando y se mueven al ritmo de los sonidos).</p> <p>1.3.3 Preguntas para introducir al tema o actividad</p> <p>Mo: ¿Saben jugar básquetbol?</p> <p>Ao: Yo sí sé (contesta entusiasta).</p> <p>3.4.2 percepción y expresión corporal al estímulo sonoro</p> <p>(Comienza a sonar el ritmo latino y el docente sugiere a los niños llevar el ritmo como si ellos botaran una pelota de básquetbol. En un segundo momento, propone movimientos como si buscaran algo en el horizonte, alternando las manos en forma horizontal a la altura de la frente).</p> <p>Mo: Ahí viene el amigo, vamos a ver si viene un amigo.</p> <p>(Los alumnos Imitan los movimientos del maestro, sonrín entre ellos, y se mueven con energía. Sólo cuatro de niñas del lado izquierdo no lo hacen con la misma intensidad).</p> <p>Mo: (Vuelve a poner el ritmo latino).</p> <p>Mo: A ver ese equipo de básquetbol, más rápido (se dirige a las cuatro niñas que se mueven poco).</p> <p>(Las niñas se motivan y comienzan a realizar los movimientos con más ímpetu. El resto del grupo ríe, juega e intercambian sus miradas y expresiones corporales).</p> <p>Mo: ¡Muy bien! Ahora ustedes solitos se van a mover con esa música.</p> <p>(Inicia el ritmo latino. Algunos niños comienzan a brincar y jugar al ritmo de la música, asimismo, sonrín entre ellos. Otros realizan variaciones de los movimientos que el docente les había enseñado con anterioridad, por ejemplo, movimientos con los brazos en diferentes direcciones [parecen pasos de baile de música surf]).</p> <p>1.1. Implicar la participación 1.1.1 Individual y grupal</p> <p>Mo: (Mientras improvisa diferentes pasos de baile, observa a los niños y los motiva para expresar distintos movimientos corporales). ¡Eso!.. ¡Muy bien!.. ¡Siganle, siganle!.. ¡ Eso y con vuelta ya!..</p> <p>(Las cuatro niñas del lado izquierdo del profesor siguen en la misma postura, sin embargo, el docente las motiva con nuevos movimientos, sobre todo de brazos (como si estuviera en una alberca y nadara en varios estilos).</p>
--	---

<p>(Termina la música y el maestro les indica que se sienten en su lugar. Algunos niños se tiran al piso, otros permanecen parados y platican entre sí, otros, juegan a corretearse entre ellos).</p> <p>Mo: Vamos a sentarnos en círculo.</p> <p>Als: (Se incorporan poco a poco en su lugar del círculo y guardan silencio).</p> <p>Mo: ¿Qué les gusto de la actividad que acabamos de hacer? A ver Mauricio nos va a platicar que le gusto de la canción. ¿Te gusto?</p> <p>Mauricio: Si (contesta tímidamente).</p> <p>Yeremi: A mí, el básquetbol.</p> <p>Mo: A ti que te gusto Celeste.</p> <p>Celeste: (no contesta)</p> <p>(El maestro pregunta al observador que si la canción de los pollos de cazuela es la siguiente).</p> <p>Mo: ¿Ya viene la del pollito? [se refiere a la canción]</p> <p>Obs: Si.</p> <p>Mo: Cuanto tiempo llevamos (pregunta al observador)</p> <p>Obs: 18 minutos.</p> <p>(Decide poner antes una serie de movimientos suaves con las manos y con música suave. Los niños se encuentran sentados en el piso y forman un círculo).</p> <p>Mo: (De rodillas en el círculo que forma todo el grupo) a ver [sic] movemos nuestros manos, los hombros, la cabeza, los brazos, y las mano hacia arriba. Ahora las bajamos y las ponemos en el corazón para sentir nuestro pulso.</p> <p>Als: (ponen sus manos en el pecho a la altura del corazón).</p> <p>Mo: Para sentir el pulso que tiene nuestro corazón. Siempre lo vamos a poder usar para hacer música. Ahora nos movemos lentamente (se balancea lentamente).</p> <p>8: 26</p> <p>Als: (se balancean suavemente con las manos en el corazón).</p> <p>Mo: Muy bien. (camina a ver su planeación, mientras los niños platican entre ellos).</p> <p>Mo: ¿A quién el gusta el pollo?</p> <p>Als: A mí (contestan en coro y levantan la mano).</p>	<p>1.4.2.1 Control de espacio</p> <p>Termina la música y el maestro les indica que se sienten en su lugar. Algunos niños se tiran al piso, otros permanecen parados y platican entre sí, otros, juegan a corretearse entre ellos).</p> <p>Mo: Vamos a sentarnos en círculo.</p> <p>Als: (Se incorporan poco a poco en su lugar del círculo y guardan silencio).</p> <p>1.3.1 Preguntas para confirmar</p> <p>Mo: ¿Qué les gusto de la actividad que acabamos de hacer? A ver Mauricio nos va a platicar que le gusto de la canción. ¿Te gusto?</p> <p>Mauricio: Si (contesta tímidamente).</p> <p>Yeremi: A mí, el básquetbol.</p> <p>Mo: A ti que te gusto Celeste.</p> <p>Celeste: (no contesta)</p> <p>1.4.2.2 Control por el docente</p> <p>El maestro pregunta al observador que si la canción de los pollos de cazuela es la siguiente).</p> <p>Mo: ¿Ya viene la del pollito? [se refiere a la canción]</p> <p>Obs: Si.</p> <p>Mo: Cuanto tiempo llevamos (pregunta al observador)</p> <p>Obs: 18 minutos.</p> <p>(Decide poner antes una serie de movimientos suaves con las manos y con música suave. Los niños se encuentran sentados en el piso y forman un círculo).</p> <p>Mo: (De rodillas en el círculo que forma todo el grupo) a ver [sic] movemos nuestros manos, los hombros, la cabeza, los brazos, y las mano hacia arriba. Ahora las bajamos y las ponemos en el corazón para sentir nuestro pulso.</p> <p>Als: (ponen sus manos en el pecho a la altura del corazón).</p> <p>Mo: Para sentir el pulso que tiene nuestro corazón. Siempre lo vamos a poder usar para hacer música. Ahora nos movemos lentamente (se balancea lentamente).</p> <p>Als: (se balancean suavemente con las manos en el corazón).</p> <p>Mo: ¡Muy bien! (camina a ver su planeación, mientras los niños platican entre ellos).</p> <p>2.2.1 Irrupción de la clase.</p> <p>Mo: ¿A quién el gusta el pollo?</p> <p>Als: A mí (contestan en coro y levantan la mano).</p>
---	---

<p>Mauricio: (Se para rápidamente y señala a su compañera Sade con la mano, y con un tono picarezo se dirige a ella) Yo quiero un pollo como éste [se refiere a la niña]</p> <p>El grupo comienza a reír, al mismo tiempo, Sade se para a corretear a Mauricio, éste último, corre entre sus compañeros y no lo puede alcanzar la niña. El maestro con su planeación en la mano se acerca a ellos para calmarlos.</p> <p>Mo: A ver [sic] calmaditos (con voz suave).</p> <p>(Mauricio se sienta sonriente e inmediatamente después, Sade se incorpora a su lugar en el círculo).</p> <p>Mo: (Toma a Marcos del brazo y lo cambia de lugar).</p> <p>Los alumnos comienzan a guardar silencio mientras el maestro empieza a leer la letra de la canción.</p> <p>Mo: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer.</p> <p>Als: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (contestan sólo algunos niños y otros siguen con las risas).</p> <p>(Los alumnos no guardan silencio el maestro se posiciona en medio del círculo y se dirige a Mauricio).</p> <p>Mo: Sentaditos... A ver [sic] Mauricio cámbiate de lugar (con una voz suave).</p> <p>(Mauricio se cambia de lugar y los niños comienzan a guardar orden en el aula).</p> <p>Mo: A ver [sic] ¡Shhh!.. (extiende ambos brazos).</p> <p>Disminuye el barullo en el aula. El docente comienza a leer el texto de la canción y en coro pide que los niños respondan las frases que él menciona. Al mismo tiempo, expresa con su cuerpo algunos personajes o acciones de la copla.</p> <p>Mo: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer.</p> <p>Als: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (contestan claro y con intensidad).</p> <p>Mo: Sino para las viejitas (inclina y joroba su cuerpo como si fuera un anciano, además, mueve sus manos de arriba a bajo).</p> <p>Als: Sino para las viejitas (algunos niños inclinan ligeramente su cuerpo y mueven sus manos varias veces).</p> <p>Mo: Que los saben componer (extiende ambos brazos)</p> <p>Als: Que los saben componer (algunos niños extiende sus brazos ligeramente).</p>	<p>Mauricio: (Se para rápidamente y señala a su compañera Sade con la mano, y con un tono picarezo se dirige a ella) Yo quiero un pollo como éste [se refiere a la niña]</p> <p>El grupo comienza a reír, al mismo tiempo, Sade se para a corretear a Mauricio, éste último, corre entre sus compañeros y no lo puede alcanzar la niña. El maestro con su planeación en la mano se acerca a ellos para calmarlos.</p> <p>1.4.1 Imponer el orden</p> <p>Mo: A ver [sic] calmaditos (con voz suave).</p> <p>(Mauricio se sienta sonriente e inmediatamente después, Sade se incorpora a su lugar en el círculo).</p> <p>Mo: (Toma a Marcos del brazo y lo cambia de lugar).</p> <p>(Los alumnos comienzan a guardar silencio mientras el maestro empieza a leer la letra de la canción).</p> <p>Mo: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer.</p> <p>Als: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (contestan sólo algunos niños y otros siguen con las risas).</p> <p>Los alumnos no guardan silencio el maestro se posiciona en medio del círculo y se dirige a Mauricio).</p> <p>Mo: Sentaditos... A ver [sic] Mauricio cámbiate de lugar (con una voz suave).</p> <p>Mauricio se cambia de lugar y los niños comienzan a guardar orden en el aula.</p> <p>Mo: A ver [sic] ¡Shhh!.. (extiende ambos brazos).</p> <p>(Disminuye el barullo en el aula. El docente comienza a leer el texto de la canción y en coro pide que los niños respondan las frases que él menciona. Al mismo tiempo, expresa con su cuerpo algunos personajes o acciones de la copla).</p> <p>3.5.1 Aprender la canción, el eco.</p> <p>El docente enseña la letra de la canción. Primero, él menciona una frase; acto seguido, los alumnos responden en coro exactamente lo mismo.</p> <p>Mo: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer.</p> <p>Als: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (contestan claro y con intensidad).</p> <p>Mo: Sino para las viejitas (inclina y joroba su cuerpo como si fuera un anciano, además, mueve sus manos de arriba a bajo).</p> <p>Als: Sino para las viejitas (algunos niños inclinan ligeramente su cuerpo y mueven sus manos varias veces).</p> <p>Mo: Que los saben componer (extiende ambos brazos)</p> <p>Als: Que los saben componer (algunos niños extiende sus brazos ligeramente).</p>
--	--

<p>Mo: Otra vez, repetimos.</p> <p>Mo: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer.</p> <p>Als: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (contestan claro y con intensidad).</p> <p>Mo: Sino para las viejitas (inclina y joroba su cuerpo como si fuera un anciano, además, mueve sus manos de arriba a bajo).</p> <p>Als: Sino para las viejitas (algunos niños inclinan ligeramente su cuerpo y mueven sus manos varias veces).</p> <p>Mo: Que los saben componer (extiende ambos brazos)</p> <p>Als: Que los saben componer (algunos niños extiende sus brazos ligeramente).</p> <p>Mo: ¿sí? Vamos escuchar esta canción (se dirige al reproductor mp3 para poner la canción).</p> <p>(Los alumnos platican entre ellos, mientras el profesor pone la canción en el reproductor de música).</p> <p>Als: (Intentan seguir la canción que canta el maestro con la pista).</p> <p>Mo: (El maestro canta el comienzo de la canción y realiza ademanes que acompañan a la letra de la canción). <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer.</i></p> <p>Mo: Bien, hasta ahí [se refiere a que sólo canten lo que él les había enseñado antes].</p> <p>Mo: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (el maestro lee la letra de la canción que se encuentra en la planeación).</p> <p>Als: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (contestan claro y con intensidad).</p> <p>Mo: Sino para las viejitas (inclina y joroba su cuerpo como si fuera un anciano, además, mueve sus manos de arriba a bajo).</p> <p>Als: Sino para las viejitas (algunos niños inclinan ligeramente su cuerpo y mueven sus manos varias veces).</p> <p>Mo: Que los saben componer (extiende ambos brazos)</p> <p>Als: Que los saben componer (algunos niños extiende sus brazos ligeramente).</p> <p>Mo: Se les hecha la cebolla (abre y cierra su puño de la mano derecha como si echara la cebolla a la cazuela. Con la otra mano sostiene el plan de clase).</p> <p>Als: Se les hecha la cebolla (algunos niños imitan el ademán con las manos que el maestro realizó).</p> <p>Mo: Hojitas de laurel (el maestro realiza un movimiento con las manos que el maestro realizó).</p> <p>Als: Hojitas de laurel (Ahora casi todos imitan el gesto que el maestro propuso).</p>	<p>Mo: Otra vez, repetimos.</p> <p>Mo: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer.</p> <p>Als: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (contestan claro y con intensidad).</p> <p>Mo: Sino para las viejitas (inclina y joroba su cuerpo como si fuera un anciano, además, mueve sus manos de arriba a bajo).</p> <p>Als: Sino para las viejitas (algunos niños inclinan ligeramente su cuerpo y mueven sus manos varias veces).</p> <p>Mo: Que los saben componer (extiende ambos brazos)</p> <p>Als: Que los saben componer (algunos niños extiende sus brazos ligeramente).</p> <p>Mo: ¿sí? Vamos escuchar esta canción (se dirige al reproductor mp3 para poner la canción).</p> <p>(Los alumnos platican entre ellos, mientras el profesor pone la canción en el reproductor de música).</p> <p>Als: (Intentan seguir la canción que canta el maestro con la pista).</p> <p>Mo: (El maestro canta el comienzo de la canción y realiza ademanes que acompañan a la letra de la canción). <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer.</i></p> <p>Mo: Bien, hasta ahí [se refiere a que sólo canten lo que él les había enseñado antes].</p> <p>3.5.2 Escenificar la canción</p> <p>El docente enseña la canción y al mismo tiempo la escenifica con movimientos mímicos</p> <p>Mo: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (el maestro lee la letra de la canción que se encuentra en la planeación).</p> <p>Als: Los pollos de mi cazuela no sirven para comer (contestan claro y con intensidad).</p> <p>Mo: Sino para las viejitas (inclina y joroba su cuerpo como si fuera un anciano, además, mueve sus manos de arriba a bajo).</p> <p>Als: Sino para las viejitas (algunos niños inclinan ligeramente su cuerpo y mueven sus manos varias veces).</p> <p>Mo: Que los saben componer (extiende ambos brazos)</p> <p>Als: Que los saben componer (algunos niños extiende sus brazos ligeramente).</p> <p>Mo: Se les hecha la cebolla (abre y cierra su puño de la mano derecha como si echara la cebolla a la cazuela. Con la otra mano sostiene el plan de clase).</p> <p>Als: Se les hecha la cebolla (algunos niños imitan el ademán con las manos que el maestro realizó).</p> <p>Mo: Hojitas de laurel (el maestro realiza un movimiento con las manos que el maestro realizó).</p> <p>Als: Hojitas de laurel (Ahora casi todos imitan el gesto que el maestro propuso).</p>
---	--

<p>Mo: Se sacan de la cazuela (mueve ambos brazos hacia arriba).</p> <p>Als: Se sacan de la cazuela (mueven ambos brazos hacia arriba).</p> <p>Mo: Cuando se van a comer (realiza la mímica de introducir alimentos en la boca)</p> <p>Als: Cuando se van a comer (realizan la mímica de introducir alimentos en la boca).</p> <p>Mo: A ver [sic] vamos a cantarla. Un, dos.</p> <p>Als y Mo: (Comienzan a cantar <i>a capella</i> y realizan las mímicas que corresponden con cada una de las frases de la canción) <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer.</i></p> <p>Mo: ¡Eso ya nos aprendimos la mitad de la canción!</p> <p>Mo: Dice así: componte niña componte.</p> <p>Als: componte niña componte.</p> <p>Mo: Que ahí viene tu marinero (levanta la mano a la altura de la frente, como si fuera el saludo de la marina).</p> <p>Als: Que ahí viene tu marinero (saludan como en el ejercito).</p> <p>Mo: Con ese bonito traje (se pone en firmes).</p> <p>Als: Con ese bonito traje.</p> <p>Mo: Que parece un carnicero (mueve la mano de arriba hacia abajo como si fuera un hacha)</p> <p>Als: Que parece un carnicero (imitan el gesto de el hacha y sueltan un carcajada).</p> <p>Mo: Anoche yo te vi, bailando... el triki, tran (duda en la pronunciación de las palabras).</p> <p>Als: Anoche yo te vi, bailando el triki, tran.</p> <p>Mo: Con las manos en la cintura me sacaste a bailar (toma sus manos en la cintura y la mese de un lado a otro).</p> <p>Als: Con las manos en la cintura me sacaste a bailar.</p> <p>Mo: Vamos a ponernos de pie todos y nos movemos con esos movimientos.</p> <p>8:30</p> <p>Als: ¡Haaaa! (todos la realizan la exclamación).</p> <p>(Los niños sonrían y se hablan entre ellos [no logro percibir que dicen], mientras el maestro pone la pista de la canción.</p>	<p>Mo: Se sacan de la cazuela (mueve ambos brazos hacia arriba).</p> <p>Als: Se sacan de la cazuela (mueven ambos brazos hacia arriba).</p> <p>Mo: Cuando se van a comer (realiza la mímica de introducir alimentos en la boca)</p> <p>Als: Cuando se van a comer (realizan la mímica de introducir alimentos en la boca).</p> <p>Mo: A ver [sic] vamos a cantarla. Un, dos</p> <p>Als y Mo: (Comienzan a cantar <i>a capella</i> y realizan las mímicas que corresponden con cada una de las frases de la canción) <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer.</i></p> <p>3.5.1 Aprender la canción, el eco.</p> <p>Mo: ¡Eso ya nos aprendimos la mitad de la canción!</p> <p>Mo: Dice así: componte niña componte.</p> <p>Als: componte niña componte.</p> <p>Mo: Que ahí viene tu marinero (levanta la mano a la altura de la frente, como si fuera el saludo de la marina).</p> <p>Als: Que ahí viene tu marinero (saludan como en el ejercito).</p> <p>Mo: Con ese bonito traje (se pone en firmes).</p> <p>Als: Con ese bonito traje.</p> <p>Mo: Que parece un carnicero (mueve la mano de arriba hacia abajo como si fuera un hacha)</p> <p>Als: Que parece un carnicero (imitan el gesto de el hacha y sueltan un carcajada).</p> <p>Mo: Anoche yo te vi, bailando... el triki, tran (duda en la pronunciación de las palabras).</p> <p>Als: Anoche yo te vi, bailando el triki, tran.</p> <p>Mo: Con las manos en la cintura me sacaste a bailar (toma sus manos en la cintura y la mese de un lado a otro).</p> <p>Als: Con las manos en la cintura me sacaste a bailar.</p> <p>3.5.2 Escenificar la canción</p> <p>Mo: Vamos a ponernos de pie todos y nos movemos con esos movimientos.</p> <p>Als: ¡Haaaa! (todos la realizan la exclamación).</p> <p>(Los niños sonrían y se hablan entre ellos [no logro percibir que dicen], mientras el maestro pone la pista de la canción. Comienza</p>
--	---

<p>Comienza a sonar la música y el docente empieza a cantar la canción y a realizar los movimientos con el cuerpo que el sugirió anteriormente. Los alumnos se mueven de forma libre al ritmo de la canción, sus caras muestran sonrisas).</p> <p>Als y Mo: <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Componte niña, componte que ahí viene tu marinero, Con ese bonito traje que parece un carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar.</i></p> <p>(La pista se repite de nuevo con la canción de “los pollos de mi cazuela”. El maestro canta la canción y al mismo tiempo realiza los movimientos con el cuerpo. Asimismo, los alumnos intentan llevar las gesticulaciones que representan las frases de la canción).</p> <p>(En una frase de la canción que dice: que parece un carnicero, los niños suben el tono de la voz, y realizan movimientos con la mano para enfatizar la acción, como si fuera un hacha).</p> <p>Als y Mo: <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Componte niña, componte que ahí viene tu marinero (suben intensidad de la voz y enfatizan en las mímicas que ellos expresan con la mano y el brazo), Con ese bonito traje que parece un carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar.</i></p> <p>Mo: ¡Eso! A ver [sic] ¿dónde está Tamara?</p> <p>Mo: (Se dirige a Mauricio) Vas a sacar a bailar a Tamara.</p> <p>Als: ¡Haaa! (Se escuchan gritos por todos lados).</p> <p>(Algunos niños corren, otros se carcajean, y unas alumnas toman del brazo a Tamara. Rompen la posición que tenían en el círculo. El maestro trata de iniciar la actividad, pero los educandos no dejan de hablar).</p> <p>Mo: A ver [sic] vamos a volver hacer el círculo, porque éste ya no los es [se refiere a que los niños se encuentran en desorden].</p> <p>Aa: Maestro, Tamara no quiere bailar.</p> <p>Mo: Bueno, todos van a pasar.</p> <p>(El maestro alza el volumen de la voz, pues los alumnos no escuchan sus consignas).</p> <p>Mo: (En tono imperativo) A ver [sic] niños, Vamos a poner atención. Hacemos el círculo bien y nos agarramos de las manos</p>	<p>a sonar la música y el docente empieza a cantar la canción y a realizar los movimientos con el cuerpo que el sugirió anteriormente. Los alumnos se mueven de forma libre al ritmo de la canción, sus caras muestran sonrisas).</p> <p>Als y Mo: <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Componte niña, componte que ahí viene tu marinero, Con ese bonito traje que parece un carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar.</i></p> <p>(La pista se repite de nuevo con la canción de “los pollos de mi cazuela”. El maestro canta la canción y al mismo tiempo realiza los movimientos con el cuerpo. Asimismo, los alumnos intentan llevar las gesticulaciones que representan las frases de la canción).</p> <p>(En una frase de la canción que dice: que parece un carnicero”, los niños suben el tono de la voz, y realizan movimientos con la mano para enfatizar la acción, como si fuera un hacha).</p> <p>Als y Mo: <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Componte niña, componte que ahí viene tu marinero (suben intensidad de la voz y enfatizan en las mímicas que ellos expresan con la mano y el brazo), Con ese bonito traje que parece un carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar.</i></p> <p>2.2.2 Sorpresa en clase.</p> <p>Los niños se sorprenden porque el maestro los pone a bailar dentro del círculo en parejas, asimismo, provoca irrupción en la clase.</p> <p>Mo: ¡Eso! A ver [sic] ¿dónde está Tamara?</p> <p>Mo: (Se dirige a Mauricio) Vas a sacar a bailar a Tamara.</p> <p>Als: ¡Haaa! (Se escuchan gritos por todos lados).</p> <p>(Algunos niños corren, otros se carcajean, y unas alumnas toman del brazo a Tamara. Rompen la posición que tenían en el círculo. El maestro trata de iniciar la actividad, pero los educandos no dejan de hablar).</p> <p>1.4.2.1 Control del espacio</p> <p>Mo: A ver [sic] vamos a volver hacer el círculo, porque éste ya no los es [se refiere a que los niños se encuentran en desorden].</p> <p>Aa: Maestro, Tamara no quiere bailar.</p> <p>Mo: Bueno, todos van a pasar</p> <p>(El maestro alza el volumen de la voz, pues los alumnos no escuchan sus consignas).</p> <p>Mo: (En tono imperativo) A ver [sic] niños, Vamos a poner atención. Hacemos el círculo bien y nos agarramos de las manos</p>
--	---

<p>Los niños dejan de hablar al mismo tiempo y se jalan entre ellos, asimismo, comienzan a realizar el círculo pero la hacen muy grande.</p> <p>Mo: ¡Ya! A ver [sic] no tan grande.</p> <p>Mo: Es un juego. El niño que pasa al centro, va a bailar alrededor del círculo. Donde pare la música con el niño o niña que quede la va invitar a ocupar su lugar.</p> <p>Als: (Hablan entre ellos).</p> <p>Mo: A ver [sic] ¿se quieren ir al salón?</p> <p>Als: No</p> <p>Mo: ¿Quieren seguir con el trabajo?</p> <p>Als: ¡Siii!</p> <p>Yeremí: Yo quiero pasar alrededor del círculo maestro.</p> <p>Mo: ¿Tú empiezas?</p> <p>(Inmediatamente después se escuchan varias voces de niños que quieren pasar a realizar la acción en dentro del círculo).</p> <p>Als: ¡Yo quiero! ¡Yo quiero!</p> <p>Mo: Todos van a pasar. Los demás bailamos y cantamos.</p> <p>(Comienza a sonar la música y el alumno pasa al centro del círculo, primero un poco tímido, pero el docente lo motiva a él y al grupo a que realicen las actividades).</p> <p>Mo: Salta y baila (le dice a Yeremi).</p> <p>Mo: Los demás aplauden.</p> <p>Als: (Aplauden y bailan en su lugar).</p> <p>Yeremi: (La música para y queda enfrente de Selene).</p> <p>Aa: ¡Con Selene! ¡Con Selene! (una niña menciona con emoción).</p> <p>Mo: Pasa Selene al centro y Tú (Yéremi) te quedas en el lugar de Selene.</p> <p>Mo: Vamos a cantar todos.</p> <p>(El maestro pone la música y comienza a cantar la canción de los pollos de mi cazuela. La niña que se encuentra en el centro sólo camina en la circunferencia, al mismo tiempo, sus compañeros cantan, realizan los gestos corporales y, otros, bailan).</p> <p>(Termina la música y Selene queda cerca de Tamara, la escoge para pasar al centro del círculo. Nuevamente, la música</p>	<p>(Los niños dejan de hablar al mismo tiempo y se jalan entre ellos, asimismo, comienzan a realizar el círculo pero la hacen muy grande).</p> <p>Mo: ¡Ya! A ver [sic] no tan grande.</p> <p>3.5.3 Cantos y juegos</p> <p>El docente propone un juego y, al mismo tiempo, canta la canción todo el grupo.</p> <p>Mo: Es un juego. El niño que pasa al centro, va a bailar alrededor del círculo. Donde pare la música con el niño o niña que quede la va invitar a ocupar su lugar.</p> <p>1.3.1 Preguntas para confirmar</p> <p>Als: (Hablan entre ellos).</p> <p>Mo: A ver [sic] ¿se quieren ir al salón?</p> <p>Als: No</p> <p>Mo: ¿Quieren seguir con el trabajo?</p> <p>Als: ¡Siii!</p> <p>Yeremí: Yo quiero pasar alrededor del círculo maestro.</p> <p>Mo: ¿Tú empiezas?</p> <p>(Inmediatamente después se escuchan varias voces de niños que quieren pasar a realizar la acción en dentro del círculo).</p> <p>1.1.1 Implicar la participación individual y grupal</p> <p>[Ver texto, Los afares cotidianos. P. 53-54]</p> <p>Als: ¡Yo quiero! ¡Yo quiero!</p> <p>Mo: Todos van a pasar. Los demás bailamos y cantamos.</p> <p>(Comienza a sonar la música y el alumno pasa al centro del círculo, primero un poco tímido, pero el docente lo motiva a él y al grupo a que realicen las actividades).</p> <p>Mo: Salta y baila (le dice a Yeremi).</p> <p>Mo: Los demás aplauden.</p> <p>Als: (Aplauden y bailan en su lugar).</p> <p>Yeremi: (La música para y queda enfrente de Selene).</p> <p>Aa: ¡Con Selene! ¡Con Selene! (una niña menciona con emoción).</p> <p>Mo: Pasa Selene al centro y Tú (Yéremi) te quedas en el lugar de Selene.</p> <p>Mo: Vamos a cantar todos.</p> <p>(El maestro pone la música y comienza a cantar la canción de los pollos de mi cazuela. La niña que se encuentra en el centro sólo camina en la circunferencia, al mismo tiempo, sus compañeros cantan, realizan los gestos corporales y, otros, bailan).</p> <p>(Termina la música y Selene queda cerca de Tamara, la escoge para pasar al centro del círculo. Nuevamente, la música comienza</p>
--	---

<p>comienza sonar y la elegida sólo camina, pero esta vez con la cabeza agachada [muestra mucha timidez]. El docente canta la canción y realiza las mímicas para representar las frases de la canción).</p> <p>Mo: Vamos, todos a cantar.</p> <p>(El docente observa y menciona que va tener que repetir su participación).</p> <p>Mo: Tamara solo caminas.</p> <p>(Termina la música y todos dejan de cantar).</p> <p>Mo: Tamara va tener que repetir, porque no bailo.</p> <p>(Comienza la música y todos inician a cantar la canción. [Yo dejo la cámara y me integro a la rueda para participar con todo el grupo. Termina la canción y pido que la niña me escoja a mí para pasar al círculo]).</p> <p>Obs: Que me saqué a mí.</p> <p>[Comienzo a recorrer la circunferencia del círculo en saltos rítmicos, al mismo tiempo, aplaudo y motivo a los alumnos que lo hagan también. Los niños sonríen al verme participar con ellos, y el maestro Nacho canta con fuerza. Al terminar la canción, le doy el turno al alumno Marco, sus compañeros realizan exclamaciones (de emoción por darle el turno al niño) y me salgo de la rueda].</p> <p>Al repetirse la canción Marco recorre el círculo en pequeños saltos. Algunos compañeros estiran la mano para que su compañero los salude. El maestro canta la canción y aplaude en conjunto con todo el grupo, al terminar el alumno su participación todos realizan una exclamación con la voz.</p> <p>Als: ¡Haaa! (exclaman con voz fuerte, pues quieren ser escogidos para pasar al centro de la rueda).</p> <p>Ao: ¡Escógeme a mí!</p> <p>Mo: Vamos a ver [sic] si la aprendieron. Ustedes solitos van a cantar. ¿Sale?.. Uno, dos, tres...</p> <p>Mo: Looos...(sólo pronuncia la primera sílaba para inducir a los niños a la canción)</p>	<p>sonar y la elegida sólo camina, pero esta vez con la cabeza agachada [muestra mucha timidez]. El docente canta la canción y realiza las mímicas para representar las frases de la canción).</p> <p>Mo: Vamos, todos a cantar.</p> <p>(El docente observa y menciona que va tener que repetir su participación).</p> <p>Mo: Tamara solo caminas.</p> <p>(Termina la música y todos dejan de cantar).</p> <p>Mo: Tamara va tener que repetir, porque no bailo.</p> <p>1.4.2.3 Control al solicitar el apoyo al observador</p> <p>(Comienza la música y todos inician a cantar la canción. [Yo dejo la cámara y me integro a la rueda para participar con todo el grupo. Termina la canción y pido que la niña me escoja a mí para pasar al círculo]).</p> <p>[El investigador no sólo es un observador pasivo. Yo decidí pasar porque quise participar con ellos en la ronda. Ver el texto de investigación como una aventura de producción dialógica]</p> <p>Obs: Que me saqué a mí.</p> <p>[Comienzo a recorrer la circunferencia del círculo en saltos rítmicos, al mismo tiempo, aplaudo y motivo a los alumnos que lo hagan también. Los niños sonríen al verme participar con ellos, y el maestro Nacho canta con fuerza. Al terminar la canción, le doy el turno al alumno Marco, sus compañeros realizan exclamaciones (de emoción por darle el turno al niño) y me salgo de la rueda].</p> <p>3.5.3 Cantos y juegos</p> <p>(Al repetirse la canción Marco recorre el círculo en pequeños saltos. Algunos compañeros estiran la mano para que su compañero los salude. El maestro canta la canción y aplaude en conjunto con todo el grupo, al terminar el alumno su participación todos realizan una exclamación con la voz).</p> <p>Als: ¡Haaa! (exclaman con voz fuerte, pues quieren ser escogidos para pasar al centro de la rueda).</p> <p>Ao: ¡Escógeme a mí!</p> <p>4.5.1 Aprender la canción. 4.5.1 Aprender la canción (confirmar)</p> <p>El docente comprueba si los alumnos aprendieron la canción.</p> <p>Mo: Vamos a ver [sic] si la aprendieron. Ustedes solitos van a cantar. ¿Sale?.. Uno, dos, tres...</p> <p>Mo: Looos...(sólo pronuncia la primera sílaba para inducir a los niños a la canción)</p>
--	---

<p>Mo: Caminan en círculo.</p> <p>(En algunas partes los alumnos olvidan la letra de la canción y el profesor canta la frase o realiza los gestos mímicos para que los educandos recuerden la letra y continúen con la actividad).</p> <p>Als: (cantan a capella y caminan en círculo) <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer.</i></p> <p>Mo: ¿Qué más?</p> <p>Als: <i>Se les echa la cebolla, hojitas de laurel</i> (se les olvida la letra de la canción)... Jajája.</p> <p>Mo: <i>Se sacan de la cazuela</i> (Ayuda a los niños a recordar la letra de la canción).</p> <p>Als: <i>Se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Componente niña componte que ahí viene tu marinero. Con ese bonito traje que parece un carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar.</i></p> <p>Mo: ¡Eso muy bien!</p> <p>Mo: Pero ahora vamos a mover, vamos a bailar [sic] cada quién con su estilo.</p> <p>8:43</p> <p>Los niños y el docente comienzan a cantar. Asimismo, los niños giran a la hora de ir en la trayectoria de la ronda, sonríen entre ellos, y en la frase del carnicero enfatizan con el con el volumen de la voz y el movimiento del cuerpo.</p> <p>Als y Mo: <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Componte niña, componte que ahí viene tu marinero</i> (suben intensidad de la voz y enfatizan en las mímicas que ellos expresan con la mano y el brazo), <i>Con ese bonito traje que parece un carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar.</i></p> <p>Mo: ¡Muy Bien! (El docente muestra cansancio en su rostro).</p> <p>[el maestro me pregunta sobre la actividad que sigue, no alcanzo a escuchar lo que me dice en la grabación]</p> <p>Obs: Si...cambiarle la letra a la canción.</p> <p>Mo: (se dirige a los niños). Nos sentamos todos. Uno, dos, tres.</p> <p>Tamara: (Permanece parada y plática con su compañera).</p> <p>Mo: ¿Tamara te sientas por favor?</p> <p>Mo: Ahora vamos a jugar con la letra, ya jugamos con el ritmo moviéndonos, vamos a cambiar la letra, por ejemplo:</p> <p>Mo: En lugar de decir los pollos de mi cocina, ¿qué podemos</p>	<p>Mo: Caminan en círculo.</p> <p>(En algunas partes los alumnos olvidan la letra de la canción y el profesor canta la frase o realiza los gestos mímicos para que los educandos recuerden la letra y continúen con la actividad).</p> <p>Als: (cantan a capella y caminan en círculo) <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer.</i></p> <p>Mo: ¿Qué más?</p> <p>Als: <i>Se les echa la cebolla, hojitas de laurel</i> (se les olvida la letra de la canción)... Jajája.</p> <p>Mo: <i>Se sacan de la cazuela</i> (Ayuda a los niños a recordar la letra de la canción).</p> <p>Als: <i>Se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Componente niña componte que ahí viene tu marinero. Con ese bonito traje que parece un carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar.</i></p> <p>3.5.2 Escenificar la canción</p> <p>Mo: Pero ahora vamos a mover, vamos a bailar [sic] cada quién con su estilo.</p> <p>(Los niños y el docente comienzan a cantar. Asimismo, los niños giran a la hora de ir en la trayectoria de la ronda, sonríen entre ellos, y en la frase del carnicero enfatizan con el con el volumen de la voz y el movimiento del cuerpo).</p> <p>Als y Mo: <i>Los pollos de mi cazuela no sirven para comer, sino para las viejitas que los saben componer. Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, se sacan de la cazuela cuando se van a comer. Componte niña, componte que ahí viene tu marinero</i> (suben intensidad de la voz y enfatizan en las mímicas que ellos expresan con la mano y el brazo), <i>Con ese bonito traje que parece un carnicero. Anoche yo te vi bailando el triki, triki, tran con las manos en la cintura me sacaste a bailar.</i></p> <p>1.4.1 Imponer orden</p> <p>Mo: (se dirige a los niños). Nos sentamos todos. Uno, dos, tres.</p> <p>Tamara: (Permanece parada y plática con su compañera).</p> <p>Mo: ¿Tamara te sientas por favor?</p> <p>3.5.4 Jugar con la letra de la canción</p> <p>El maestro y los alumnos cambian la letra de la canción</p> <p>Mo: Ahora vamos a jugar con la letra, ya jugamos con el ritmo moviéndonos, vamos a cambiar la letra, por ejemplo:</p> <p>1.3.4 Pregunta abierta</p> <p>Mo: En lugar de decir los pollos de mi cocina, ¿qué podemos</p>
---	--

<p>decir?</p> <p>Aa: Los gallos.</p> <p>Mo: <i>Los gallos mi cocina</i> (entona con la melodía de la canción).</p> <p>Ao: O, los tigres (irrumpe con una voz fuerte mientras el maestro canta).</p> <p>Als: Noooo... ¿cómo crees? (comienzan hablar y no se percibe los propuestas de todos).</p> <p>Aa: Los huevos de mi cocina</p> <p>Mo: Vamos a cantarla como dijo Ana, ¡Vamos! Un, dos..</p> <p>Als: <i>Los tamales de mi cocina sirven para comer.</i></p> <p>Mo: Si no es de comer, ¿qué le podíamos poner en lugar de comer?</p> <p>Aa: ¿Cenar?</p> <p>Mo: ¿Cenar? Haaa... ¡muy bien! A ver[sic]. Un, dos...</p> <p>Als: <i>Los pollos de...</i></p> <p>Mo: Los gallos ¿ya?</p> <p>Als: <i>Los gallos de mi cocina no sirven para cenar, sino para las viejitas.</i></p> <p>Mo: Sino es de viejitas, ¿qué podemos poner?</p> <p>Als: Señoras..., hombres..., (todos comienzan hablar al mismo tiempo).</p> <p>Ao: ¡Hormigas! (Alza la voz por encima de todos).</p> <p>Mo: ¡Hormigas! (señala al niño que dice la palabra). Sonó muy bien hormigas, ¡muy bien!</p> <p>Ao: ¡Huuuu! (Realiza una exclamación de orgullo)</p> <p>Mo: Vamos a ver [sic]. Un, dos...</p> <p>Als: <i>Los gallos de mi cocina no sirven para cenar, sino para las hormigas que lo saben componer.</i></p> <p>Mo: (El docente señala al niño que dijo la palabra de hormigas para recordarles al grupo la palabra).</p> <p>Mo: ¡Muy bien! ¿Qué podemos poner en lugar de componer?</p> <p>Mo: ¿No sirven para qué? (mueve su cuerpo y realiza la mímica de correr).</p> <p>Als: Para correr</p> <p>Mo: (señala a los niños que propusieron las palabras), Vamos hacerla ahí, con gallos con cenar, con hormigas y con correr.</p> <p>Als: <i>Los gallos de mi cocina no sirven para cenar, sino para las hormigas que lo saben correr.</i></p> <p>Mo: Que saben correr, podemos dejarlo.</p> <p>Mo: Bien, vamos con la otra frase, dice: se les echa la cebolla, ¿qué podemos poner en lugar de cebolla?</p>	<p>decir?</p> <p>Aa: Los gallos.</p> <p>Mo: <i>Los gallos de mi cocina</i> (entona con la melodía de la canción).</p> <p>Ao: O, los tigres (irrumpe con una voz fuerte mientras el maestro canta).</p> <p>Als: Noooo... ¿cómo crees? (comienzan hablar y no se percibe los propuestas de todos).</p> <p>Aa: Los huevos de mi cocina</p> <p>Mo: Vamos a cantarla como dijo Ana, ¡Vamos! Un, dos...</p> <p>Als: <i>Los tamales de mi cocina sirven para comer.</i></p> <p>Mo: Si no es de comer, ¿qué le podíamos poner en lugar de comer?</p> <p>Aa: ¿Cenar?</p> <p>Mo: ¿Cenar? Haaa... ¡muy bien! A ver[sic]. Un, dos...</p> <p>Als: <i>Los pollos de...</i></p> <p>Mo: Los gallos ¿ya?</p> <p>Als: <i>Los gallos de mi cocina no sirven para cenar, sino para las viejitas.</i></p> <p>Mo: Sino es de viejitas, ¿qué podemos poner?</p> <p>Als: Señoras..., hombres..., (todos comienzan hablar al mismo tiempo).</p> <p>Ao: ¡Hormigas! (Alza la voz por encima de todos).</p> <p>Mo: ¡Hormigas! (señala al niño que dice la palabra). Sonó muy bien hormigas, ¡muy bien!</p> <p>Ao: ¡Huuuu! (Realiza una exclamación de orgullo)</p> <p>Mo: Vamos a ver [sic]. Un, dos...</p> <p>Als: <i>Los gallos de mi cocina no sirven para cenar, sino para las hormigas que lo saben componer.</i></p> <p>Mo: (El docente señala al niño que dijo la palabra de hormigas para recordarles al grupo la palabra).</p> <p>2.3.1 Incentivo a la actividad el elogio</p> <p>Mo: ¡Muy bien! ¿Qué podemos poner en lugar de componer?</p> <p>1.3.4 Pregunta abierta (inducir la respuesta).</p> <p>Mo: ¿No sirven para qué? (mueve su cuerpo y realiza la mímica de correr).</p> <p>Als: Para correr</p> <p>Mo: (señala a los niños que propusieron las palabras), Vamos hacerla ahí, con gallos con cenar, con hormigas y con correr.</p> <p>Als: <i>Los gallos de mi cocina no sirven para cenar, sino para las hormigas que lo saben correr.</i></p> <p>Mo: Que saben correr, podemos dejarlo.</p> <p>Mo: Bien, vamos con la otra frase, dice: se les echa la cebolla, ¿qué podemos poner en lugar de cebolla?</p> <p>2.2.1 Irrupción en clase</p>
--	---

<p>Als: (todos comienzan hablar al mismo tiempo y no se entiende).</p> <p>Mo: Me gusto mucho, se les hecha jitomate, ¡muy bien!</p> <p>Ao: (Se para triunfal y el maestro lo señala).</p> <p>Ao: Yo lo dije.</p> <p>Mo: Fueron los dos (se refiere a los dos niños).</p> <p>Mo: Vamos a decirlo. Un, dos.</p> <p>Als y Mo: <i>Se les hecha jitomate.</i></p> <p>Mo: Hojitas de qué.</p> <p>Als: (con voz fuerte expresan sus palabras) Con hojitas manzana...,hojitas de árboles..., hojitas de fresa...,hojitas de salsa..., hojitas de cereza...</p> <p>Mo: ¿Hojitas de cereza les gusto? Vamos...</p> <p>Als y Mo: <i>Se les hecha jitomate, hojitas de cereza.</i></p> <p>Mo: Y ¿qué más?</p> <p>Als: Salsa...</p> <p>Mo: Entonces, ¿qué sigue?</p> <p>Aa: Se sacan de la cazuela cuando van a comer.</p> <p>Als: No, desayunar..., cenar.</p> <p>Mo: Vamos hacerlo otra vez.</p> <p>Als: <i>Se les hecha jitomate, hojitas de cereza. Se sacan de la cazuela cuando se van a comer.</i></p> <p>Mo: No que le íbamos a poner desayunar. Un , dos...</p> <p>Als: <i>Se les hecha jitomate, hojitas de cereza. Se sacan de la cazuela cuando se van a desayunar.</i></p> <p>Mo: ¡Eso! Componte niña componte qué le podemos cambiar.</p> <p>Ao: Componte tigre, componte.</p> <p>Mo: ¿ Tigre?</p> <p>Als: No, no, no... (todos comienzan hablar fuerte al mismo tiempo y algunos niños se para de su lugar)</p> <p>Mo: Sh... (intenta callarlos) ¡Si no se callan no vamos a escucharlos!</p> <p>Als: (Regresan a su lugar los niños que se pararon y guardan silencio).</p> <p>Mo: (Le dice a un niño) ¡Siéntate!</p> <p>Mo: Entonces, uno por uno va levantar la mano. Ya quedamos que es león. <i>Componte león componte.</i></p> <p>Mo: A mí se me ocurre el que cuida al león. ¿ cómo se llama?</p>	<p>Als: (todos comienzan hablar al mismo tiempo y no se entiende).</p> <p>Mo: Me gusto mucho, se les hecha jitomate, ¡muy bien!</p> <p>Ao: (Se para triunfal y el maestro lo señala).</p> <p>Ao: Yo lo dije.</p> <p>Mo: Fueron los dos (se refiere a los dos niños).</p> <p>Mo: Vamos a decirlo. Un, dos.</p> <p>Als y Mo: <i>Se les hecha jitomate.</i></p> <p>Mo: Hojitas de qué.</p> <p>Als: (con voz fuerte expresan sus palabras) Con hojitas manzana...,hojitas de árboles..., hojitas de fresa...,hojitas de salsa..., hojitas de cereza...</p> <p>Mo: ¿Hojitas de cereza les gusto? Vamos...</p> <p>Als y Mo: <i>Se les hecha jitomate, hojitas de cereza.</i></p> <p>Mo: Y ¿qué más?</p> <p>Als: Salsa...</p> <p>Mo: Entonces, ¿qué sigue?</p> <p>Aa: Se sacan de la cazuela cuando van a comer.</p> <p>Als: No, desayunar..., cenar.</p> <p>Mo: Vamos hacerlo otra vez.</p> <p>Als: <i>Se les hecha jitomate, hojitas de cereza. Se sacan de la cazuela cuando se van a comer.</i></p> <p>Mo: No que le íbamos a poner desayunar. Un , dos...</p> <p>Als: <i>Se les hecha jitomate, hojitas de cereza. Se sacan de la cazuela cuando se van a desayunar.</i></p> <p>Mo: ¡Eso! Componte niña componte qué le podemos cambiar.</p> <p>2.2.1 Irrupción en clase</p> <p>Ao: Componte tigre, componte.</p> <p>Mo: ¿ Tigre?</p> <p>Als: No, no, no... (todos comienzan hablar fuerte al mismo tiempo y algunos niños se para de su lugar)</p> <p>1.4.1 imponer el orden</p> <p>Mo: Sh... (intenta callarlos) ¡Si no se callan no vamos a escucharlos!</p> <p>Als: (Regresan a su lugar los niños que se pararon y guardan silencio).</p> <p>Mo: (Le dice a un niño) ¡Siéntate!</p> <p>Mo: Entonces, uno por uno va levantar la mano. Ya quedamos que es león. <i>Componte león componte.</i></p> <p>1.3.1 Pregunta para confirmar</p> <p>Mo: A mí se me ocurre el que cuida al león. ¿ Cómo se llama?</p>
---	---

<p>Aa: Domador.</p> <p>Als: Domador.</p> <p>Mo: Los intentamos.</p> <p>Als: <i>Componte león componte que viene tu domador, con ese bonito traje que parece un...</i></p> <p>Aa: <i>Leñador</i></p> <p>Mo: ¡Eso muy bien! Vamos otra vez.</p> <p>Als: <i>Componte león componte que viene tu domador, con ese bonito traje que parece un leñador.</i></p> <p>Mo: ¡Eso muy bien!</p> <p>Mo: ¿cómo dice la última frase? Anoche yo te ví...</p> <p>Ao: Anoche te ví llorando</p> <p>Aa: Jugando la matraca.</p> <p>Mo: Anoche yo te vi llorando, jugando la matraca. ¡ Muy bien! Y luego...</p> <p>Als: (el grupo se distrae y pierde la atención)</p> <p>Mo: Siéntate, siéntate (trata de controlar al grupo).</p> <p>Mo: Ya vamos a terminar.</p> <p>Mo: <i>Anoche te vi llorando, jugando la matraca [sic].</i></p> <p>Mo: (toma a un alumno de la mano y lo cambia de lugar). Ven que otra cosa se te ocurre.</p> <p>8:50</p> <p>Mo: <i>Anoche te vi llorando, jugando la matraca con manos en la cabeza...</i> (Se quedan en silencio).</p> <p>Mo ¿Qué más?.. Me sacaste a bailar, qué se puede a decir.</p> <p>Als: (comienzan hablar todos al tiempo no se distingue lo que dicen)</p> <p>Mo: (El maestro desde el lugar que está escucha la respuesta de una niña y la señala). Me sacaste a jugar. ¡Muy bien!.. Uno, dos...</p> <p>Als y Mo: <i>Anoche te vi llorando, jugando con la matraca, con manos en la cabeza me sacaste a jugar</i> (el maestro realiza mímica para representar las frases de la canción).</p> <p>Mo: ¡Muy bien! Bravo (aplau) dense un aplauso fuerte también.</p> <p>Mo: A ver [sic] vamos a pasar por nuestro cuaderno.</p> <p>Los alumnos pasan por su cuaderno que se encuentra en el fondo del salón y regresan al centro del salón para volver se a colocar en círculo, pero ahora sentado.</p> <p>Sade: Maestro yo no traje el lápiz.</p>	<p>Aa: Domador.</p> <p>Als: Domador.</p> <p>Mo: Los intentamos.</p> <p>Als: <i>Componte león componte que viene tu domador, con ese bonito traje que parece un...</i></p> <p>Aa: <i>Leñador</i></p> <p>2.3.1 Incentivo a la actividad el elogio</p> <p>Mo: ¡Eso muy bien! Vamos otra vez.</p> <p>Als: <i>Componte león componte que viene tu domador, con ese bonito traje que parece un leñador.</i></p> <p>Mo: ¡Eso muy bien!</p> <p>Mo: ¿cómo dice la última frase? Anoche yo te ví...</p> <p>Ao: Anoche te ví llorando</p> <p>Aa: Jugando la matraca.</p> <p>Mo: Anoche yo te vi llorando, jugando la matraca. ¡ Muy bien! Y luego...</p> <p>Als: (el grupo se distrae y pierde la atención)</p> <p>Mo: Siéntate, siéntate (trata de controlar al grupo).</p> <p>Mo: Ya vamos a terminar.</p> <p>Mo: <i>Anoche te vi llorando, jugando la matraca [sic].</i></p> <p>1.3.1 Imponer el orden</p> <p>Mo: (toma a un alumno de la mano y lo cambia de lugar). Ven que otra cosa se te ocurre.</p> <p>Mo: <i>Anoche te vi llorando, jugando la matraca con manos en la cabeza...</i> (Se quedan en silencio).</p> <p>Mo ¿Qué más?.. Me sacaste a bailar, qué se puede a decir.</p> <p>Als: (comienzan hablar todos al tiempo no se distingue lo que dicen)</p> <p>Mo: (El maestro desde el lugar que está escucha la respuesta de una niña y la señala). Me sacaste a jugar. ¡Muy bien!.. Uno, dos...</p> <p>Als y Mo: <i>Anoche te vi llorando, jugando con la matraca, con manos en la cabeza me sacaste a jugar</i> (el maestro realiza mímica para representar las frases de la canción).</p> <p>Mo: ¡Muy bien! Bravo (aplau) dense un aplauso fuerte también.</p> <p>1.3.1 Imponer el orden</p> <p>Los alumnos pasan por su cuaderno que se encuentra en el fondo del salón y regresan al centro del salón para volver se a colocar en círculo, pero ahora sentado.</p> <p>Sade: Maestro yo no traje el lápiz.</p>
---	---

<p>Mo: Un compañero que le sobra uno que te lo preste.</p> <p>Mo: A ver [sic]. Este trabajo es de silencio.</p> <p>Mo: A ver[sic]. A las tres nos vamos a poner un candadito. Una, dos, tres...</p> <p>Als y Mo: <i>Un candadito nos vamos a poner el que se lo quite va perder; Una, dos, tres...</i> (quedan casi en silencio).</p> <p>Mo: Miren, en esta actividad necesitamos estar calladitos porque vamos a escuchar sonidos, entonces si hablamos... (baja el volumen de la voz y la palma de la mano derecha la dirige hacia el piso). Si hablamos no vamos poder escuchar todos los sonidos que estan ahí y vamos a dibujar.</p> <p>Obs: A ver profe, por qué no los invitamos a escuchar el sonido más lejano y lo apunten, pero necesitamos estar calladitos. El que escoja el sonido más lejano va ganar.</p> <p>Obs: Vamos hacerlo.</p> <p>Los niños guardan silencio, se escucha el sonido de sus compañeros en el patio de recreo.</p> <p>Ao: (Intenta decir el nombre de un sonido y el maestro lo calla).</p> <p>Mo: En esta actividad no podemos hablar, recuerden el más lejano...Dibujen no hablen.</p> <p>Mo: Voy abrir esta ventana para que ver si captamos mejor.</p> <p>Todo el grupo se encuentra en silencio, sin embargo, algunos niños no se contienen y hablan en voz baja.</p> <p>Mo: Si hacemos ruido no dejamos escuchar a sus compañeros.</p> <p>(Los niños permanecen en silencio y dibujan en su cuaderno los sonidos que escuchan).</p> <p>Mo: Bueno, ahora vamos escuchar algunos sonidos y los van a dibujar.</p> <p>El maestro pone los sonidos en el mp3 que fueron planeados para esta actividad.</p> <p>Mp3 (grabación): Vamos a distinguir los sonidos, muestra número treinta y cinco (suena el motor de una moto).</p> <p>Als: ¡Moto! ¡Moto!...</p> <p>Mo: No digan que es, ni escriban el nombre, dibujen lo que vean ahí, si se imaginan el humo, si se imaginan un escape de moto, o una llanta. Dibujen lo que ustedes quieran ahí, pero no pongan nombres, nada de letras puros dibujos, ¿si?</p> <p>Mo: Bueno ya escucharon el primero, vamos escuchar el segundo.</p> <p>Mp3: Muestra número treinta y seis (suena una ola del mar que choca en la costa).</p> <p>Los niños se encuentran calladitos y concentrados, todos dibujan</p>	<p>Mo: Un compañero que le sobra uno que te lo preste.</p> <p>Mo: A ver [sic]. Este trabajo es de silencio.</p> <p>Mo: A ver[sic]. A las tres nos vamos a poner un candadito. Una, dos, tres...</p> <p>Als y Mo: <i>Un candadito nos vamos a poner el que se lo quite va perder; Una, dos, tres...</i> (Quedan casi en silencio).</p> <p>4.6 Representación sonora (Escucha creativa) 4.6.1 El dibujo libre.</p> <p>Mo: Miren, en esta actividad necesitamos estar calladitos porque vamos a escuchar sonidos, entonces si hablamos... (baja el volumen de la voz y la palma de la mano derecha la dirige hacia el piso). Si hablamos no vamos poder escuchar todos los sonidos que están ahí y vamos a dibujar.</p> <p>Obs: A ver profe, por qué no los invitamos a escuchar el sonido más lejano y lo apunten, pero necesitamos estar calladitos. El que escoja el sonido más lejano va ganar.</p> <p>Obs: Vamos hacerlo.</p> <p>(Los niños guardan silencio, se escucha el sonido de sus compañeros en el patio de recreo).</p> <p>Ao: (Intenta decir el nombre de un sonido y el maestro lo calla).</p> <p>Mo: En esta actividad no podemos hablar, recuerden el más lejano...Dibujen no hablen.</p> <p>Mo: Voy abrir esta ventana para que ver si captamos mejor.</p> <p>(Todo el grupo se encuentra en silencio, sin embargo, algunos niños no se contienen y hablan en voz baja).</p> <p>Mo: Si hacemos ruido no dejamos escuchar a sus compañeros.</p> <p>(Los niños permanecen en silencio y dibujan en su cuaderno los sonidos que escuchan).</p> <p>4.6.1 El dibujo libre.</p> <p>[ver texto: Los afanes cotidianos p. 55]</p> <p>Mo: Bueno, ahora vamos escuchar algunos sonidos y los van a dibujar.</p> <p>El maestro pone los sonidos en el mp3 que fueron planeados para esta actividad.</p> <p>Mp3 (grabación): Vamos a distinguir los sonidos, muestra número treinta y cinco (suena el motor de una moto).</p> <p>Als: ¡Moto! ¡Moto!...</p> <p>Mo: No digan que es, ni escriban el nombre, dibujen lo que vean ahí, si se imaginan el humo, si se imaginan un escape de moto, o una llanta. Dibujen lo que ustedes quieran ahí, pero no pongan nombres, nada de letras puros dibujos, ¿si?</p> <p>Mo: Bueno ya escucharon el primero, vamos escuchar el segundo.</p> <p>Mp3: Muestra número treinta y seis (suena una ola del mar que choca en la costa).</p>
---	---

<p>en su cuaderno.</p> <p>Mo: ¿Ya lo dibujaron?</p> <p>Ao: Ya (contesta en voz suave).</p> <p>Dos niñas se platican en voz muy bajita.</p> <p>Mo: Vamos a dar otros segunditos para que terminen. Vamos a estar concentrados no hablen.</p> <p>Mo: Va el siguiente sonido.</p> <p>Mp3: Muestra número treinta y siete (se escucha un martillo que golpea una superficie de madera).</p> <p>Mo: ¿Ya acabaron?</p> <p>Aa: Ya (los demás niños permanecen concentrados y dibujan en su cuaderno).</p> <p>Mo: En una sola hojita o del otro lado, no utilicen muchas hojas.</p> <p>Mp3: Muestra número treinta y ocho (suena un piano con la pieza para Adelina de Beethoven).</p> <p>Mo: ¿Ya acabaron ese? Cada quien va escuchar sus sonidos y dibujará lo que cree qué es.</p> <p>Mo: ¿Ya acabaron ese sonido?</p> <p>Ao: Ya.</p> <p>Mo: Vamos con el siguiente.</p> <p>Als: No maestro, no maestro.</p> <p>Mo: Me espero, me espero, no hay problema.</p> <p>(Algunos niños terminan y otros siguen con su dibujo en el cuaderno).</p> <p>Mo: Vamos con el siguiente. ¿Sale? [sic]</p> <p>Aa: No maestro.</p> <p>Aa: Si</p> <p>Mo: allá tras están platicando, no pueden platicar.</p> <p>Mp3: Muestra número treinta y nueve (suena dos veces un silbato).</p> <p>(En ese momento suena el celular y los niños lo identifican y sonríen por la casualidad).</p> <p>Aa: Ese es otro sonido.</p> <p>Ao: Nooo.... Jajajaja.</p> <p>Als: Jajajaja.</p>	<p>(Los niños se encuentran calladitos y concentrados, todos dibujan en su cuaderno).</p> <p>Mo: ¿Ya lo dibujaron?</p> <p>Ao: Ya (contesta en voz suave).</p> <p>(Dos niñas se platican en voz muy bajita).</p> <p>1.3.1 Imponer el orden (la demora) [ver texto: Los afanes cotidianos p. 55]</p> <p>Mo: Vamos a dar otros segunditos para que terminen. Vamos a estar concentrados no hablen.</p> <p>Mo: Va el siguiente sonido.</p> <p>Mp3: Muestra número treinta y siete (se escucha un martillo que golpea una superficie de madera).</p> <p>Mo: ¿Ya acabaron?</p> <p>Aa: Ya (los demás niños permanecen concentrados y dibujan en su cuaderno).</p> <p>Mo: En una sola hojita o del otro lado, no utilicen muchas hojas.</p> <p>Mp3: Muestra número treinta y ocho (suena un piano con la pieza para Adelina de Beethoven).</p> <p>Mo: ¿Ya acabaron ese? Cada quien va escuchar sus sonidos y dibujará lo que cree qué es.</p> <p>Mo: ¿Ya acabaron ese sonido?</p> <p>Ao: Ya.</p> <p>Mo: Vamos con el siguiente.</p> <p>Als: No maestro, no maestro.</p> <p>Mo: Me espero, me espero, no hay problema.</p> <p>(Algunos niños terminan y otros siguen con su dibujo en el cuaderno).</p> <p>Mo: Vamos con el siguiente. ¿Sale? [sic]</p> <p>Aa: No maestro.</p> <p>Aa: Si</p> <p>Mo: allá tras están platicando, no pueden platicar.</p> <p>2.2.2 Sorpresa en clase</p> <p>Mp3: Muestra número treinta y nueve (suena dos veces un silbato).</p> <p>(En ese momento suena el celular y los niños lo identifican y sonríen por la casualidad).</p> <p>Aa: Ese es otro sonido.</p> <p>Ao: Nooo.... Jajajaja.</p> <p>Als: Jajajaja.</p>
--	---

<p>Mo: Muy bien tienes buen oído (le dice a la niña que identifico el sonido del celular).</p> <p>Ao: Estuvo chistoso</p> <p>Mo: Mauricio ¿dibujas en una hoja? (el niño dibuja en la parte trasera de la pasta de su cuaderno). Esa no es una hoja, ponte a dibujar en una hoja.</p> <p>Mauricio: (Sonríe con cara de travesura).</p> <p>Mo: Vamos con el siguiente por favor.</p> <p>Ao: No.</p> <p>Mp3: Muestra número cuarenta (suena el canto de algunos pájaros).</p> <p>Aa: Espéreme maestro.</p> <p>Ao: Ya.</p> <p>Als: No.</p> <p>(Los niños dibujan en sus cuadernos que se encuentran en el piso blanco, sus cuerpos se inclina para trazar sus dibujos en la hoja de papel).</p> <p>Mo: Dos segunditos más.</p> <p>Mo: ¿Ya terminaron?</p> <p>Aa: Ya miss.</p> <p>Als: ¿Qué?.. Es maestro, es nuestro maestro.</p> <p>Mo: Vamos con el siguiente.</p> <p>Mp3: (suena todavía una parte del sonido anterior, se escuchan unos silbidos de pájaro).</p> <p>Ao: Ése ya lo escuchamos.</p> <p>Mo: Ahorita viene...</p> <p>Mp3: Muestra cuarenta y uno (se escucha lluvia que choca en el suelo).</p> <p>Aa: Está fácil (con tono de seguridad).</p> <p>Aa: Yo también ya termine.</p> <p>Mo: ¿ya? éste fue rápido.</p> <p>Mo: Vamos con el siguiente.</p> <p>Mp3: Muestra cuarenta y dos (se escucha la sirena de una ambulancia).</p> <p>Als: (dibujan en su cuaderno).</p> <p>Mo: ¿Ya? vamos con el siguiente.</p> <p>Mp3: Muestra cuarenta y tres (se escucha un pieza de música de concierto interpretada con un violín).</p>	<p>Mo: Muy bien tienes buen oído (le dice a la niña que identifico el sonido del celular).</p> <p>Ao: Estuvo chistoso</p> <p>1.3.1 Imponer el orden (la demora)</p> <p>Mo: Vamos con el siguiente por favor.</p> <p>Ao: No.</p> <p>Mp3: Muestra número cuarenta (suena el canto de algunos pájaros).</p> <p>Aa: Espéreme maestro.</p> <p>Ao: Ya.</p> <p>Als: No.</p> <p>(Los niños dibujan en sus cuadernos que se encuentran en el piso blanco, sus cuerpos se inclina para trazar sus dibujos en la hoja de papel).</p> <p>Mo: Dos segunditos más.</p> <p>Mo: ¿Ya terminaron?</p> <p>2.1.2 Sanción entre iguales</p> <p>Aa: Ya miss.</p> <p>Als: ¿Qué?.. Es maestro, es nuestro maestro.</p> <p>1.3.1 Imponer el orden (la demora)</p> <p>Mo: Vamos con el siguiente.</p> <p>Mp3: (suena todavía una parte del sonido anterior, se escuchan unos silbidos de pájaro).</p> <p>Ao: Ése ya lo escuchamos.</p> <p>Mo: Ahorita viene...</p> <p>Mp3: Muestra cuarenta y uno (se escucha lluvia que choca en el suelo).</p> <p>Aa: Está fácil (con tono de seguridad).</p> <p>Aa: Yo también ya termine.</p> <p>Mo: ¿ya? éste fue rápido.</p> <p>Mo: Vamos con el siguiente.</p> <p>Mp3: Muestra cuarenta y dos (se escucha la sirena de una ambulancia).</p> <p>Als: (dibujan en su cuaderno).</p> <p>Mo: ¿Ya? vamos con el siguiente.</p> <p>Mp3: Muestra cuarenta y tres (se escucha un pieza de música de concierto interpretada con un violín).</p>
--	---

<p>Ao: ¡violín!</p> <p>Se escuchan murmullos en el grupo y risas.</p> <p>Mo: ¿Ya terminaron?</p> <p>Mp3: Muestra cuarenta y cuatro (se Escucha música interpretada con una arpa).</p> <p>Ao: Voy a utilizar otra hoja, ¿no importa?</p> <p>Un niño se dirige hacia mí y me pregunta que sonido suena.</p> <p>Obs: No sé, el que tu creas.</p> <p>Mo: ¿Ya?</p> <p>Los alumnos dibujan con calma en su cuaderno, algunos platican entre ellos con un volumen suave.</p> <p>Mo: El último sonido, ¡vamos!</p> <p>Mp3: Muestra cuarenta y seis (se escucha una campana de iglesia).</p> <p>Los niños terminan de dibujar en su cuaderno, y comentan entre ellos que algunos dibujos les salieron mejor que otros. Al mismo tiempo, el maestro les da indicaciones.</p> <p>Ao: A mí no me salió muy bien la campana</p> <p>Aa: A mi, si me salió bien.</p> <p>Mo: Bueno, cierran sus cuernos.</p> <p>Aa: ¡Nooo!</p> <p>Mo: Y para despedirnos la canción de... ¿cómo se llamaba?</p> <p>Ao: Los gallos.</p> <p>Mo: Los pollos de... Uno, dos... todos de pie. A ver [sic] Selene. Vamos a despedirnos con la canción.</p> <p>(Los niños mientras cantan se incorporan del suelo con su cuaderno en la mano. El maestro les induce los comienzos de las frases).</p> <p>Als: Los pollos de mi cazuela, No sirven para comer Sino para las viejitas que los saben componer.</p> <p>Mo: Se les hecha... ¡Fuerte!</p> <p>Als: Se les echa la cebolla, hojitas de laurel, Se sacan de la cazuela cuando se van a comer.</p> <p>Mo: Componte niña...</p> <p>Als: Componte niña, componte que ahí viene tu marinero Con ese bonito traje que parece un carnicero.</p> <p>Mo: Anoche yo te vi...</p> <p>Als: Anoche yo te vi bailando el triki, tran Con las manos en la cintura me sacaste a bailar.</p> <p>Mo ¡Eso muy bien! Dense un fuerte aplauso, porque lo hicieron</p>	<p>Ao: ¡violín!</p> <p>Se escuchan murmullos en el grupo y risas.</p> <p>Mo: ¿Ya terminaron?</p> <p>Mp3: Muestra cuarenta y cuatro (se Escucha música interpretada con una arpa).</p> <p>Ao: Voy a utilizar otra hoja, ¿no importa?</p> <p>Un niño se dirige hacia mí y me pregunta que sonido suena.</p> <p>Obs: No sé, el que tu creas.</p> <p>Mo: ¿Ya?</p> <p>(Los alumnos dibujan con calma en su cuaderno, algunos platican entre ellos con un volumen suave).</p> <p>Mo: El último sonido, ¡vamos!</p> <p>Mp3: Muestra cuarenta y seis (se escucha una campana de iglesia).</p> <p>Los niños terminan de dibujar en su cuaderno, y comentan entre ellos que algunos dibujos les salieron mejor que otros. Al mismo tiempo, el maestro les da indicaciones.</p> <p>Ao: A mí no me salió muy bien la campana</p> <p>Aa: A mi, si me salió bien.</p> <p>Mo: Bueno, cierran sus cuernos.</p> <p>Aa: ¡Nooo!</p> <p>1.3.1 Preguntas para confirmar</p> <p>Mo: Y para despedirnos la canción de... ¿cómo se llamaba?</p> <p>Ao: Los gallos</p> <p>2.3.1 Incentivo a la actividad, el elogio</p> <p>Mo ¡Eso muy bien! Dense un fuerte aplauso, porque lo hicieron</p>
--	---

<p>muy bonito todos.</p> <p>Mo: ¿Les gustó la clase?</p> <p>Als: ¡Siii!</p> <p>Aa: Fue muy divertida.</p> <p>9:05</p> <p>Mo: Nos vemos dentro de ocho días, vamos a trabajar.</p> <p>(Algunos niños salen del salón con sus suéteres en el hombro y con su cuaderno en una mano, otros se despiden con la mano. Todos se forman en la puerta y el maestro los baja desformados).</p>	<p>muy bonito todos.</p> <p>1.3.1 Pregunta para confirmar</p> <p>Mo: ¿Les gustó la clase?</p> <p>Als: ¡Siii!</p> <p>Aa: Fue muy divertida.</p>
--	---

Cuadro de categorías (anexo 3)

Estrategias en el trabajo docente			
1 1.1.1 1.1.2 1.2 1.2.1 1.2.2 1.2.3 1.2.4	Implicar la participación Individual y grupal Por género El discurso Enfatizar la utilidad El uso de recursos retóricos Nombrar la experiencia Explicar la dinámica	1.3 1.3.1 1.3.2 1.3.3 1.3.4	Preguntas del profesor Preguntas para confirmar Preguntas para corregir Preguntas para introducir al tema o actividad Pregunta abierta
1.4 1.4.1 1.4.1.1 1.4.2 1.4.2.1 1.4.2.2 1.4.2.3	Disciplina: Orden y control Imponer el orden (signos corporales) Preguntas para imponer orden Control Control del espacio Control por el docente Control al solicitar el apoyo al observador		
Encuentros cara a cara			
2. 2.1 2.1.1 2.1.2 2.1.3	Encuentros cara a cara Iguales La diferencia entre iguales Sanción entre iguales Acercamiento entre iguales	2.2 2.2.1 2.2.2 2.2.3 2.2.4 2.2.5 2.2.6	Irrupción Irrupción de la clase Sorpresa en clase Distracción en clase Motivación en clase Pedir el juego Relajación en clase
2.3 2.3.1 2.3.2	Reconocimiento Incentivo a la actividad, el elogio Deseo de compartir la experiencia		
Experiencia musical en el aula			
3 3.1 3.1.1 3.1.2 3.2 3.2.1 3.2.1.1 3.2.2 3.2.3 3.2.3.1 3.2.3.2 3.2.3.3 3.2.3.4 3.3	Estilo docente musical, previa a la intervención. El rey pulso Cualidades del pulso Director de orquesta El método Kodály La melodía El método Kodály, la canción La rítmica El solfeo Inhibir la improvisación Lectura rítmica Escribir las notas El dictado rítmico	3.4 3.4.1 3.4.2 3.4.3 3.4.4 3.4.5 3.4.6	La experiencia del movimiento Pulso corporal percepción y expresión corporal al estímulo sonoro Hacer ritmos juntos La agógica y la dinámica Movimientos coreográficos Jugar con el listón
3.5 3.5.1 3.5.2 3.5.3 3.5.3.1 3.5.4	Expresión por medio del canto Aprender la letra, el eco Escenificar la canción Cantos y juegos Experiencia colectiva. Jugar con la letra de la canción	3.6 3.6.1 3.6.2 3.6.3	Representación gráfica sonora no convencional. Representación sonora. El dibujo libre. La onomatopeya
3.7 3.7.1 3.7.2 3.7.2.1	La narrativa como acceso a la musicalidad. Narrativa La adivinanza El cuento Musicalizar un cuento	3.8 3.8.1 3.8.1.1 3.8.1.2 3.8.1.3	Producción sonora Orquesta de objetos sonoros Sacudir y golpear Dirigir la orquesta sonora Improvisar con objetos sonoros.

Entrevista No. 1
Maestro de educación musical

Situación profesional:

Grado escolar máximo: Licenciada en educación musical y psicología educativa.

Situación laboral en la institución: Profesor de música del Colegio Vasco de Quiroga.

Ficha de la entrevista:

Fecha: Lunes 29 de junio de 2009

Hora: 14:15 hrs.

Número de entrevista: 01

Condición de entrevista: audiograbada

Duración: 25 minutos

3. Descripción del contexto

La entrevista que realicé al maestro Nacho sucedió después de terminar la última clase de la propuesta. Lo invité a comer a mi casa para festejar que ya habíamos terminado las sesiones, así como agradecimiento por su apoyo y buena disposición.

Cuando terminamos de comer le pedí un último favor, si me dejaba entrevistarle para saber cómo él había vivido la experiencia de pilotear la propuesta. El maestro accedió sin ningún problema, pasamos a la sala de la casa, preparé la grabadora y con mucho respeto comencé con una sola pregunta. Traté de aplicar los conocimientos que en el seminario de tesis aprendimos respecto al cómo llevar a cabo una entrevista y cómo analizarla.

Registro	Observaciones
<p>Cesar.- ¿Profesor Nacho, como te sentiste con esta experiencia?</p> <p>Nacho.- Bueno, incluso con la experiencia que yo he tenido, pues he manejado ese aspecto ¿no? de multidisciplinas ¿no?, de mezclar, danza, música, teatro, inclusive a veces dibujo. Eso para mí no ha sido tan nuevo, lo que Lo que más me interesa es el método Laban, porque siento que puede mostrar otros aspectos que no se manejan cotidianamente [en la música], sino perfeccionan un poquito más la visión de los niños y también la tuya como maestro, por ejemplo: golpear, latigar, torcer y exprimir son palabras que usamos a diario y son más fáciles de utilizar. Es más sencillo decir a un niño látigar o golpear que un estaccato ¿no?, que, además, la terminología es en italiano. Lo primero es más natural, más espontáneo, o sea, más cotidiano, y favorece más a la enseñanza [de la musicalidad], porque son herramientas que tienen ellos [los alumnos], son como conocimientos previos, y eso me gusta, me interesa mucho.</p> <p>Además, el espacio. La directora ahorita nos proponía que si no queríamos una banca u otra cosa. Yo creo que el espacio natural de un niño no es el sillón, sino es el suelo, pues es el lugar donde los niños juegan. Siento que eso nos dio esa libertad de sentir que estaban ambientados los chicos, están en su habitad natural ¿no?, porque de repente una pupitre,</p>	<p>1. Sacudir y golpear</p> <p>Para el docente sacudir y golpear (calidades de movimiento) son palabras cotidianas que ayudan al niño y al maestro a describir el gesto que crea y controla el sonido, al contrario, de términos musicales que son de origen extranjero y difíciles de entender. Así, a partir de su reflexión, menciona:</p> <p><i>Lo que más me interesa es el método Laban, porque siento que puede mostrar otros aspectos que no se manejan cotidianamente [en la música], sino perfeccionan un poquito más la visión de los niños y también la tuya como maestro, por ejemplo: golpear, latigar, torcer y exprimir son palabras que usamos a diario y son más fáciles de utilizar. Es más sencillo decir a un niño látigar o golpear que un estaccato ¿no?, que, además, la terminología es en italiano. Lo primero es más natural, más espontáneo, o sea, más cotidiano, y favorece más a la enseñanza [de la musicalidad], porque son herramientas que tienen ellos [los alumnos], son como conocimientos previos, y eso me gusta, me interesa mucho.</i></p> <p>[Ver capítulo tres del libro: La música es un juego de niños]</p> <p>2. El espacio natural</p> <p>El docente reconoce que el espacio amplio del aula y sin enseres, ayudó a que los menores movieran su cuerpo con mucha más libertad. El profesor se refiere a esto de la siguiente manera:</p> <p><i>(...) La directora ahorita nos proponía que si no queríamos una banca u otra cosa. Yo creo que el espacio natural de un niño no es el sillón, sino es el suelo, pues es el lugar donde los niños juegan. Siento que eso nos dio esa libertad de sentir que estaban ambientados los chicos, están en su habitad natural ¿no?, porque de repente una pupitre, o una banca te limita corporalmente y, el espacio que, además, era grande, muy accesible para los niños, como que a la medida, nos dio esa posibilidad de trabajar muy a gusto, en plena libertad. De repente se congregan mucho ¿no?, se hace el enjambre de niños, pero al movilizarlos y abrir los espacios, se adueñaron del lugar, y siento que es un espacio muy libre ¿no?, y repito la banca, el pupitre, te limita mucho corporalmente, y ellos se sentían a gusto en el suelo, al tocar, y escribir.</i></p>

o una banca te limita corporalmente y, el espacio que, además, era grande, muy accesible para los niños, como que a la medida, nos dio esa posibilidad de trabajar muy a gusto, en plena libertad. De repente se congregan mucho ¿no?, se hace el enjambre de niños, pero al movilizarlos y abrir los espacios, se adueñaron del lugar, y siento que es un espacio muy libre ¿no?, y repito la banca, el pupitre, te limita mucho corporalmente, y ellos se sentían a gusto en el suelo, al tocar, y escribir.

Me siento bien porque ahorita lo que me das tú, va a servirme mucho para analizar esa experiencia y aparte poder estudiar esos métodos que dices [Laban, Dalcroze], los autores que mencionas [Schafer, Dewey, Eisner], me vas a mandar el material [Libros de danza y música de telesecundaria], ¡espero! Ja, ja...

C: Sí

N: Para que yo pueda crecer, porque ya cuando tú crees que sabes todo, pues ya no evolucionas. El chiste es siempre tener estas experiencias para poder crecer, estudiar, compartir, convivir, y aplicar todo lo que sabes o crees saber, entonces, en ese sentido pues sí, fue muy enriquecedor [Llevar a la práctica la PIEM]. Te agradezco la confianza y la invitación para hacerlo, porque como músico sabemos se dan los desencuentros [experiencia de hacer música juntos en el pasado], lo que pasa es que, a veces, nos queremos ponernos de acuerdo, pero en esto académico, yo creo que fue muy fuerte para mí para interesarme en eso. A

3. Indagar para crecer y compartir

El docente agradece el ver participado en la PIEM, pues le da la oportunidad de evolucionar en su tarea docente: (...) *El chiste es siempre tener estas experiencias para poder crecer, estudiar, compartir, convivir, y aplicar todo lo que sabes.*

El docente se sintió muy atraído por la propuesta sobre la musicalidad, al mismo tiempo, elogiado por formar parte de un proyecto de maestría y reconoce que se formó un buen equipo de trabajo entre colegas. (...) *yo creo que fue muy fuerte para mí para interesarme en eso. A veces como músico los tiempos no se empatan, pero esta vez sí coincidimos en tiempo.*

veces como músico los tiempos no se empatan, pero esta vez sí coincidimos en tiempo. Te agradezco la confianza, porque es un trabajo académico ya a nivel maestría, no cualquiera te da la oportunidad. Creo que hicimos buena pareja para trabajar esto, sin embargo, yo siento que se queda mucho por hacer ¿no?

N: A lo mejor ya no es tanto por tú misma investigación, pero esto te abre puertas, y te abre cosas que hacer ¿no?

C: ¿En cuáles actividades te sentiste más cómodo, y en cuales te sentiste más...?

N: ¿Incomodo? en ninguna, realmente incomodo, la última, me dejó un poco carente de conocimientos, no sentía que dominara el tema [texturas del sonido]. Pero en todas las demás, me sentí muy bien, incluso no sé qué comentario te dije ¡ya me pique yo!, estaba bien clavado.

C.- Sí, sí, sí.

N.- O sea, porque lo disfruto, esto si lo disfruto mucho, dar clases. Yo cuando veo un niño sonreír, jugar o aprender; cuando veo que lo que me proponía realmente se captó, me siento pleno, muy feliz y satisfecho de haber logrado todo eso.

Ninguna actividad me fue extraña, ni el baile, ni la música, ni el dibujo, ni el cuento. El único inconveniente habrá sido el tiempo, pues te

Te agradezco la confianza, porque es un trabajo académico ya a nivel maestría, no cualquiera te da la oportunidad. Creo que hicimos buena pareja para trabajar esto, sin embargo, yo siento que se queda mucho por hacer ¿no?

[La indagación colectiva fortalece la identidad la identidad de los sujetos que participan en ella]

4. Gozar al enseñar

El docente confiesa que sólo en una actividad se sintió sin los conocimientos previos para llevarla a cabo. En cambio: *en todas las demás, me sentí muy bien, incluso no sé qué comentario te dije ¡ya me pique yo!, estaba bien clavado.*

Además, le gusta mucho su trabajo y, sobre todo, percatare que el alumno goza y aprende: (...) *disfruto mucho, dar clases. Yo cuando veo un niño sonreír, jugar o aprender; cuando veo que lo que me proponía realmente se captó, me siento pleno, muy feliz y satisfecho de haber logrado todo eso.*

5. El tiempo, un inconveniente

El docente menciona que le faltó tiempo para dar más de sí, y que la secuencia didáctica de las actividades fue poco flexible. Es decir:

(...) El único inconveniente habrá sido el tiempo, pues te limita, a veces, necesitas más tiempo para poder explayarte ¿no?, para decir más, o aportar más, porque sabes que lo puedes hacer, has

limita, a veces necesitas más tiempo para poder explayarte ¿no?, para decir más, o aportar más, porque sabes que lo puedes hacer, has tenido la experiencia de haberlo hecho antes. Por ejemplo, en el cuento de la vez pasada y el de hoy sentí muy limitado el tiempo. [Con más tiempo] las actividades las hubiera puesto de otra manera porque a lo mejor en determinado momento, el cuento puede estar al principio. A veces sentía, si no límites, sí un poquito [rígido]..., el orden de las actividades, a lo mejor lo podría haber cambiado a mi estado de ánimo ¿no?, porque de repente vienes con ganas para brincar y otras no.

Entonces, [me sentí] un poco limitado en el orden de las actividades y el tiempo en cada una ¿no? A lo mejor, en lo que tu pones tres actividades yo hubiera puesto una o dos. Eso fue un poquito ¿no?, quizás del tiempo que te limita y por la misma característica de la investigación se prestó a eso, pero me sentí muy bien, si alguna queja hubiera: el tiempo más que nada, y el orden de las actividades

C: ¿Y está cuestión de la creatividad, por ejemplo, en la improvisación de las canciones, o los movimientos de los niños?

N.- Yo creo que eso es más bien como canalizar las propias energías que trae el niño, porque tú das una cierta propuesta y son pocos los que toman esa idea tuya. Lo que veo es que ellos hacen lo que quieren, y eso es bueno, pero sin tener, yo creo, cierto orden; no que hagan un desorden, hacen lo que quieren pero dentro de la misma

tenido la experiencia de haberlo hecho antes. Por ejemplo, en el cuento de la vez pasada y el de hoy, sentí muy limitado el tiempo. [Con más tiempo] las actividades las hubiera puesto de otra manera porque a lo mejor en determinado momento, el cuento puede estar al principio. A veces sentía, si no límites, sí un poquito [rígido]..., el orden de las actividades, a lo mejor lo podría haber cambiado de acuerdo a mi estado de ánimo ¿no?, porque de repente vienes con el ánimo para brincar y otras no.

Continúa con la misma tónica:

Entonces, [me sentí] un poco limitado en el orden de las actividades y el tiempo de cada una ¿no? A lo mejor, en lo que tú pones tres actividades yo hubiera puesto una o dos, (...) pero me sentí muy bien, si alguna queja hubiera: el tiempo más que nada, y el orden de las actividades.

6. Los alumnos improvisan

Para el docente los niños no sólo imitan, sino improvisan a partir de su experiencia y capacidad. Yo creo que eso es más bien como canalizar las propias energías que trae el niño, porque tú das una cierta propuesta y son pocos los que toman esa idea tuya [tal cual]. Lo que veo es que ellos hacen lo que quieren, y eso es bueno, pero sin tener, yo creo, cierto orden; no que hagan un desorden, hacen lo que quieren pero dentro de la misma actividad, dado que hago propuestas de movimientos, de sonoridad de tambores, y, a lo mejor, no tienen la facilidad para repetir un mismo esquema de lo que tú haces, pero ahí proponen otros por su misma naturaleza.

actividad, dado que hago propuestas de movimientos, de sonoridad de tambores, y, a lo mejor, no tienen la facilidad para repetir un mismo esquema de lo que tú haces, pero ahí proponen otros por su misma naturaleza.

Por ejemplo, cuando improvisaron el texto de las canciones, pues lo que se les ocurría ¿no? lo que rimara, lo que ellos tenían a la mano, y eso estuvo muy bien, igual el movimiento. [Yo] Proponía un movimiento, pero finalmente ellos lo cambiaban ¿no? a su forma, a su estilo, a sus propios recursos motores. En el sonido, igual, lo que ellos podían hacer, [Yo] hacía las propuesta, pero ellos finalmente improvisan de acuerdo a su propio estilo, dentro de un orden ¿no?, porque nunca se salieron de ese orden, o sea, de que uno tocara el tambor por allá, lo aventara, sino que seguían de acuerdo a su propia motricidad, pero con el orden que estaba establecido de formar un grupo, y eso sí, sin dejar esa libertad del niño, porque si no ya no sería improvisación, sería imitación.

C: ¿Cambia en ti el significado de ser docente después de esta experiencia, de ser docente de música?

N: No creo que mucho cambie, a lo mejor lo que me interesa de tu propuesta, es lo que ya había hecho, pero a veces no hablaba yo, o no lo expresaba con las autoridades, o con mi directora. Se me hace a mí interesante esta propuesta, porque ya la puedo manejar, porque si ya está académicamente escrito, es

6.1. Improvisar en orden

El docente menciona ejemplos de cómo los menores improvisan con libertad, pero con orden:

Por ejemplo, cuando improvisaron el texto de las canciones, pues lo que se les ocurría ¿no? lo que rimara, lo que ellos tenían a la mano, y eso estuvo muy bien, igual el movimiento. [Yo] Proponía un movimiento, pero finalmente ellos lo cambiaban ¿no? a su forma, a su estilo, a sus propios recursos motores. En el sonido, igual, lo que ellos podían hacer, [Yo] hacía las propuesta, pero ellos finalmente improvisan de acuerdo a su propio estilo, dentro de un orden ¿no?, porque nunca se salieron de ese orden, o sea, de que uno tocara el tambor por allá, lo aventara, sino que seguían de acuerdo a su propia motricidad, pero con el orden que estaba establecido de formar un grupo, y eso sí, sin dejar esa libertad del niño, porque si no ya no sería improvisación, sería imitación.

7. Flexibilidad en la práctica docente

Para el docente trabajar en la propuesta lo ayuda a sustentar su práctica de una modo más flexible y con tacto pedagógico al tomar en cuenta las particularidades de los menores y de él mismo (...) *lo que me interesa de tu propuesta es lo que ya había hecho, pero a veces no hablaba yo, o no lo expresaba con las autoridades, o con mi directora. Se me hace a mí interesante esta propuesta, porque ya la puedo manejar, porque si ya está académicamente escrito, es decir, hay un marco teórico referente a eso, que no va a decir que el maestro es un improvisador, sino un maestro que es flexible a una propuesta que se hace, pero la flexibilizas y te adaptas a las circunstancias, al momento de los niños, al momento de ti mismo, hasta de tu persona, estado de ánimo.*

decir, hay un marco teórico referente a eso, que no va a decir que el maestro es un improvisador, sino un maestro que es flexible a una propuesta que se hace, pero la flexibilizas y te adaptas a las circunstancias, al momento de los niños, al momento de ti mismo, hasta de tu persona, estado de ánimo. Eso me parecen que es lo podría cambiar ahora.

Ahora que haga mi plan de trabajo, es mi propuesta, ya lo puedo decir, pero flexibilizo. Si cumplo con tú contenido al cien por ciento o a lo mejor hasta el doscientos por ciento, pues a lo mejor es gracias a esa flexibilidad que tengo, pero finalmente se hace mas vivencial, que te digo, lo he hecho yo, lo he trabajado mucho, pero me gusta esa opción de la propuesta.

Lo otro es el modelo que propone Laban ¿no? o sea, de trabajar la cuestión dancística y aplicar a la música, yo nunca lo he visto muy separado que digamos ¿no?

C.- ¿Tú cómo percibiste la relación de los niños con las actividades?

N.- En general, digamos más del noventa por ciento muy bien, muy bien, muy este... se quedaron satisfechos, se van con ganas de



Nombra un ejemplo de cambio en sus prácticas futuras respecto a la forma flexible de llevar los contenidos de sus clases. Dice:

Ahora que haga mi plan de trabajo, es mi propuesta, ya lo puedo decir, pero flexibilizo. Si cumplo con tú contenido al cien por ciento o a lo mejor hasta el doscientos por ciento, pues a lo mejor es gracias a esa flexibilidad que tengo, pero finalmente se hace mas vivencial,

1. Calidades de movimiento

El docente vuelve a mencionar lo significativo que fue el método Laban para él. Reconoce:

Lo otro es el modelo que propone Laban ¿no? o sea, de trabajar la cuestión dancística y aplicar a la música, yo nunca lo he visto muy separado que digamos ¿no?

8. ¡Quiero más!

El docente concluye que los menores se mostraron gozosos en las clases y que a pesar de que fueron largas las sesiones ellos no mostraron signos de pesadumbre, hasta expresaron querer más actividades. En sus palabras: *[Los alumnos] se quedaron*

aprender y con un conocimiento que lo reflejan, no sólo en su cara, sino en sus movimientos, en su gusto, en sus comentarios ¿no? Por ejemplo, un comentario, ya era la última clase, y todos [los alumnos] ¡haa...! Querían más, se quedaban con ganas de hacer más cosas ¿no? Y el tiempo, nos hemos extralimitado de tiempo ¿no?, por mucho a veces ¿no?, la otra vez fue una hora diez, está vez una hora, cuando las clases son de 50 minutos ¿no?, creo que en ningún momento, ningún niño expreso que ya se le hiciera pesada la clase ¿no?, sino simplemente lo vivió y no tomó en cuenta otras cosas.

En alguna ocasión si hubo un poquito, al principio [primera clase], te acuerdas de que a lo mejor venían un poquito dispersos porque tenían una actividad previa ¿no? Hoy tuvieron actividad previa, y, sin embargo, no los sentí dispersos, los sentí muy compenetrados en la actividad, prueba de que... las clases anteriores han dejado una... mucha satisfacción y un interés ¿no?, en hacer la actividad. A lo mejor con base aquella vez, nos daba miedo empezar en la segunda hora, porque ya tenían actividad previa, y en este caso entramos 9:30, ya tenían hora y media en su salón, y sin embargo los vi muy compenetrados en la actividad.

C.- Por último profe ¿Tú qué crees que sea lo innovador de la propuesta?

N.- La flexibilidad, lo que así llamas tú propuesta, y no utilizar las herramientas este... escolásticas, típicas de una clase de música ¿no?, yo pienso que las herramientas

satisfechos, se van con ganas de aprender y con un conocimiento que lo reflejan, no sólo en su cara, sino en sus movimientos, en su gusto, en sus comentarios ¿no? Por ejemplo, un comentario, ya era la última clase, y todos [los alumnos] ¡haa...! Querían más, se quedaban con ganas de hacer más cosas ¿no? Y el tiempo, nos hemos extralimitado de tiempo ¿no?, por mucho a veces ¿no?, la otra vez fue una hora diez, está vez una hora, cuando las clases son de 50 minutos ¿no?, creo que en ningún momento, ningún niño expreso que ya se le hiciera pesada la clase ¿no?, sino simplemente lo vivió y no tomó en cuenta otras cosas.

Además, menciona que en la primera clase los niños se mostraron un poco dispersos [es necesario decir que antes de esta clase se cruzó la contingencia epidemiológica H1N1], pero en la clase número cinco los alumnos estuvieron interesados en las actividades sobre musicalidad gracias a que las sesiones anteriores han sido gozosas para los menores. (...)

[En la primera clase, los alumnos se mostraron] un poquito dispersos porque tenían una actividad previa ¿no? Hoy tuvieron actividad previa, y, sin embargo, no los sentí dispersos, los sentí muy compenetrados en la actividad, prueba de que... las clases anteriores han dejado una... mucha satisfacción y un interés ¿no?, en hacer la actividad. A lo mejor con base aquella vez, nos daba miedo empezar en la segunda hora, porque ya tenían actividad previa, y en este caso entramos 9:30, ya tenían hora y media en su salón, y sin embargo los vi muy compenetrados en la actividad.

9. Educación musical, herramientas

Para el docente algo innovador en la propuesta fue el valerse de las cualidades del contexto y del cuerpo, y (... no utilizar las herramientas este... escolásticas, típicas de una clase de música ¿no?, yo pienso que las herramientas pueden

pueden ser todo lo que tienes alrededor; inclusive uno mismo, su cuerpo, su voz, las texturas de los muebles, el medio ambiente, el espacio. Porque el espacio nos dio la posibilidad de hacer [o representar algunas cualidades del sonido con movimientos] largo, corto, fuerte, rápido, lento ¿no?, todo.

La propuesta es válida en ese sentido ¿no?, de que muchas veces como maestros o académicos, te quejas de los recursos ¿no?, y yo creo que el recurso nunca debe de ser la imaginación. Yo creo que la imaginación nunca debe de estar limitada, y que puede ser un gran recurso para sacar la musicalidad que tenemos todos ¿no?

En este caso los niños entrenaron con el lápiz, no necesitamos baquetas, surgió como instrumento, y así, en general, es rescatable eso ¿no? Yo creo que eso es lo que es parte del arte ¿no?, ver cómo con los objetos que tengas a la mano, tienes que sensibilizar y poder desarrollar aptitudes y actitudes En este caso, logramos a través de botes, de lápices, del mismo cuerpo, del canto, de todo eso ¿no?

Que quisiéramos como todos ¿no?, en una escuela de Estados Unidos que tienen sax, tienen percusiones, tienen violines. Aquí no hay eso, ni lo va haber por muchos años ¿no?, pero nunca debe de estar vinculado con imaginación y la ¿cómo se llama?, la creatividad de un docente para lograr

ser todo lo que tienes alrededor; inclusive uno mismo, su cuerpo, su voz, las texturas de los muebles, el medio ambiente, el espacio. Porque el espacio nos dio la posibilidad de hacer [o representar algunas cualidades del sonido con movimientos] largo, corto, fuerte, rápido, lento ¿no?, todo.

10. La imaginación, un recurso para la musicalidad

El docente toma en cuenta que la imaginación es un recurso para impulsar la musicalidad. (...)Yo creo que la imaginación nunca debe de estar limitada, y que puede ser un gran recurso para sacar la musicalidad que tenemos todos ¿no?

[Leer el texto: la audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música]

9. Educación musical, herramientas

Para el docente la sensibilidad y la actitud son esenciales para detectar las herramientas que hay en el entorno inmediato.

(...) los niños entrenaron con el lápiz, no necesitamos baquetas, surgió como instrumento, y así, en general, es rescatable eso ¿no? Yo creo que eso es lo que es parte del arte ¿no?, ver cómo con los objetos que tengas a la mano, tienes que sensibilizar y poder desarrollar aptitudes y actitudes En este caso, logramos a través de botes, de lápices, del mismo cuerpo, del canto, de todo eso ¿no?

Más adelante, el profesor comenta que los recursos materiales no son factores determinantes de la imaginación y la creatividad, dado que: *Qué quisiéramos como todos ¿no?, en una escuela de Estados Unidos que tienen sax, tienen percusiones, tienen violines. Aquí no hay eso, ni lo va haber por muchos años ¿no?, pero nunca debe de estar vinculado con imaginación y la ¿cómo se llama?, la creatividad de un docente para lograr experimentar esas sensaciones que se llevaron [los alumnos].*

experimentar esas sensaciones que se llevaron ¿no?, el baile y hasta un comentario. Yo procuraba hacer comentarios a niños que sentía que lo necesitaban ¿no?, estimularlos, por ejemplo: “muy bien” aunque estaba mal para que crezca su autoestima, pero a veces muchos comentarios los hacía en función de que me admiraba de como bailaban, cantaban, improvisaban, y a veces, eso también es bueno ¿no?, estimular a todos con un comentario a los que no tienen muchas habilidades, a los que tienen lo normal, y a los que tienen mucho más, siempre estarlos estimulándolos, porque eso se llevan ¿no?, y eso les marca la vida, el saber que hacen las cosas bien, o que las pueden hacer mucho mejor, y les crea también mucho interés en seguir, porque finalmente les gusta ¿no?, les gusta la actividad [se refiere a la propuesta].

C.- Tu al principio de esta pregunta te referiste que la clase no se dio bajo la escolástica, ¿A qué te refieres cuando tú dices eso?

N.- Pues al digamos, al llegar y que pones un pentagrama, las notas, los valores, la técnica de la flauta que se sopla así; que si Mozart existió, que si no existió. O sea, todo ese tipo de contenidos académicos musicalmente hablando [sic], que son parte del programa ¿no? Por ejemplo, en primaria, ahorita ya incluiría meter, pues no sé, el conocimiento del pentagrama, los valores de la redonda, la negra etc. ¿no?, y que finalmente pues ni llegan hacer nada, sólo trabajar sobre un pentagrama que hasta uno se equivoca y rebasa las líneas porque son tan pequeñas y

Incentivo a la actividad, el elogio.

(...)Yo procuraba hacer comentarios a niños que sentía que lo necesitaban ¿no?, estimularlos, por ejemplo: “muy bien” aunque estaba mal para que crezca su autoestima, pero a veces muchos comentarios los hacía en función de que me admiraba de como bailaban, cantaban, improvisaban, y a veces, eso también es bueno ¿no?, estimular a todos con un comentario a los que no tienen muchas habilidades, a los que tienen lo normal, y a los que tienen mucho más, siempre estarlos estimulándolos, porque eso se llevan ¿no?, y eso les marca la vida, el saber que hacen las cosas bien, o que las pueden hacer mucho mejor, y les crea también mucho interés en seguir, porque finalmente les gusta ¿no?, les gusta la actividad [se refiere a la propuesta].

La escolástica, en la educación musical

Para el docente una educación “escolástica” es la que se basa en la teoría, historia y técnica de la música y posee la característica de ser muy rígida. *Pues al digamos, al llegar y que pones un pentagrama, las notas, los valores, la técnica de la flauta que se sopla así; que si Mozart existió, que si no existió. O sea, todo ese tipo de contenidos académicos musicalmente hablando [sic], que son parte del programa ¿no? Por ejemplo, en primaria, ahorita ya incluiría meter, pues no sé, el conocimiento del pentagrama, los valores de la redonda, la negra etc. ¿no?, y que finalmente pues ni llegan hacer nada, sólo trabajar sobre un pentagrama que hasta uno se equivoca y rebasa las líneas porque son tan pequeñas y antipedagógicas que nada más crea, a veces, aburrimiento.*

antipedagógicas que nada más crea, a veces, aburrimiento.

Yo creo que la parte de la grafía musical y todo lo que es escritura musical, se debería de trabajar con otros elementos más a su nivel; como letras grandes o figuras grandes, o pentagramas mucho más grandes, para que ellos los pudieran visualizar bien. Porque inclusive ahí se ven problemas de dislexia ¿no? Cuantos escriben las notas al revés, en vez de ser la letra d, lo ponen como letra b, cuando están con las plicas como p, las ponen como q ¿no?, o viceversa; o en la primera línea [del pentagrama] nunca hay espacio, cuando dices medio tono, piensan que ponerlo entre línea es el medio tono ¿no?; o sea, la escritura musical es muy complicada como para querer que todos los niños en primer grado ya hablen de concepto musicales. Inclusive aunque no sean escritos, por ejemplo, primero y segundo no llevan nada de escritura, pero si se hace con una intención de decir: que la escala pentatónica, la solmización; que sepan lo que es piano, fuerte, agudo, grave; sin embargo, ese conocimiento escolástico, entra en un bloque muy rígido.

[En cambio] la cuestión vivencial, te hace sentir, primero, la atracción hacia lo que estás haciendo. Debe ser muy importante que te atraiga esa actividad y que te guste, y que después por si mismo busques esas respuestas: qué es agudo, qué es grave; porque si ya tienes un gusto, en esta etapa que es primer año, por aprender la música, pues después vas a tener el interés de decir;

Yo creo que la parte de la grafía musical y todo lo que es escritura musical, se debería de trabajar con otros elementos más a su nivel; como letras grandes o figuras grandes, o pentagramas mucho más grandes, para que ellos los pudieran visualizar bien. Porque inclusive ahí se ven problemas de dislexia ¿no? Cuantos escriben las notas al revés, en vez de ser la letra d, lo ponen como letra b, cuando están con las plicas como p, las ponen como q ¿no?, o viceversa; o en la primera línea [del pentagrama] nunca hay espacio, cuando dices medio tono, piensan que ponerlo entre línea es el medio tono ¿no?; o sea, la escritura musical es muy complicada como para querer que todos los niños en primer grado ya hablen de concepto musicales. Inclusive aunque no sean escritos, por ejemplo, primero y segundo no llevan nada de escritura, pero si se hace con una intención de decir: que la escala pentatónica, la solmización; que sepan lo que es piano, fuerte, agudo, grave; sin embargo, ese conocimiento escolástico, entra en un bloque muy rígido.

Primero, el gancho

Para, el docente la vivencia de la música con los alumnos, primero, debe ser agradable y gozosa para que los niños se sientan atraídos hacia ella, y, después, el conocimiento teórico llegará por motivación propia. Señala: *[En cambio] la cuestión vivencial, te hace sentir, primero, la atracción hacia lo que estás haciendo. Debe ser muy importante que te atraiga esa actividad y que te guste, y que después por si mismo busques esas respuestas: qué es agudo, qué es grave; porque si ya tienes un gusto, en esta etapa que es primer año, por aprender la música, pues después vas a tener el interés de decir; qué es agudo, qué es grave, qué es fuerte, qué es piano, y todos esos conceptos, que a lo mejor quisiéramos que tuvieran en primer año. Los podemos posponer para que sea primero la atracción, o el gancho, o como quieras llamarle, hacia la actividad musical; que sea viva y solamente la*

qué es agudo, qué es grave, qué es forte, qué es piano, y todos esos conceptos, que a lo mejor quisiéramos que tuvieran en primer año. Los podemos posponer para que sea primero la atracción, o el gancho, o como quieras llamarle, hacia la actividad musical; que sea viva y solamente la vivan.

No saben lo que hacen, pero les gusta, es el gancho ¿no? Después, el mismo interés por el área, por esta asignatura, los va hacer que hagan preguntas ¿no? En mi caso, cuando me di cuenta que la música era lo mío, fue cuando... yo fui muchos años autodidacta ¿no?, y cuando... lo único que me quedó en un sueño fue: ¿cuál era la diferencia de un sonido semitono cromático y un semitono diatónico?, yo no lo pude resolver, leía y no le entendía, y eso fue lo único que me quito el sueño en alguna ocasión; y ahí me percaté que me gustaba la música, pues, cómo podía quitarme el sueño esa pregunta ¿no?

Así siento que a los niños primero les gusta y después van a tener interrogantes que van a querer resolver ellos mismos ¿no?, que van a buscar la perfección, ¿Por qué? Porque les atrae esto y lo quieren cultivar, pero si de repente les metemos contenidos que a la mejor no sean significativos para ellos, pues, vamos aburrirlos ¿no?, o cansarlos. Es que sí, es una buena forma de empezar la música con la parte vivencial ¿no?, para que sea el gancho o el gusto. Lo que impere no es el grado de conocimientos. [Por ejemplo], te califico, tienes siete, porque tuviste buena caligrafía o mala caligrafía.

vivan.

No saben lo que hacen, pero les gusta, es el gancho ¿no? Después, el mismo interés por el área, por esta asignatura, los va hacer que hagan preguntas ¿no? En mi caso, cuando me di cuenta que la música era lo mío, fue cuando... yo fui muchos años autodidacta ¿no?, y cuando... lo único que me quedó en un sueño fue: ¿cuál era la diferencia de un sonido semitono cromático y un semitono diatónico?, yo no lo pude resolver, leía y no le entendía, y eso fue lo único que me quito el sueño en alguna ocasión; y ahí me percaté que me gustaba la música, pues, cómo podía quitarme el sueño esa pregunta ¿no?

Así siento que a los niños primero les gusta y después van a tener interrogantes que van a querer resolver ellos mismos ¿no?, que van a buscar la perfección, ¿Por qué? Porque les atrae esto y lo quieren cultivar, pero si de repente les metemos contenidos que a la mejor no sean significativos para ellos, pues, vamos aburrirlos ¿no?, o cansarlos. Es que sí, es una buena forma de empezar la música con la parte vivencial ¿no?, para que sea el gancho o el gusto. Lo que impere no es el grado de conocimientos. [Por ejemplo], te califico, tienes siete, porque tuviste buena caligrafía o mala caligrafía.

[Así], la música entendida como una cuestión social, pues, es que a veces dicen: mi hijo tiene seis años y toca muy bien el piano, pero no sabemos qué tanta frustración exista al tocar una pieza, o que tanto realmente interiorice, o que tanto le guste. A veces, mandan a los niños chiquitos, a la Yamaha, a que estudien por estudiar ¿no?, pero sin antes saber si el gusto es el que los llame a sentarse frente a un piano o a una guitarra.

[Es decir,], para lograr acceder a la música, tienes sensaciones sin necesidad de conocer un pentagrama ¿no?, y eso es lo principal, y pienso que, en esta etapa de primer año, está muy bien, porque es el gancho, para que después se siga, a lo mejor ese canto de la gallina, a lo mejor lo hacemos en canon, a lo mejor lo hacemos hasta coral... O el otro el caballito, igual con eso en canon o coralmente, luego instrumental vocal, o sea, todos esos... pero ya tienen ese gusto. El

El problema social, de la educación musical

Para el docente el problema es social, pues algunas familias fomentan que sus hijos estudien música como una cuestión de imagen o de estatus social, pero no se preguntan si ese niño se siente realmente atraído por el lenguaje musical. Dice: [Así], *la música entendida como una cuestión social, pues, es que a veces dicen: mi hijo tiene seis años y toca muy bien el piano, pero no sabemos qué tanta frustración exista al tocar una pieza, o que tanto realmente interiorice, o que tanto le guste. A veces, mandan a los niños chiquitos, a la Yamaha, a que estudien por estudiar ¿no?, pero sin antes saber si el gusto es el que los llame a sentarse frente a un piano o a una guitarra.*

[Y no solo en las familias, sino en las propias primarias la música es usada como un accesorio de lujo del menú curricular, pues, por lo general, la única preocupación de las autoridades son los festivales de música y ganar los concursos de coros, así, se somete a los niños a ensayos de muchos horas y a estrés escénico. Por tal razón, el menor nunca vuelva querer estar en coro, además, si llegan a perder el concurso se siente frustrados y decepcionados y, en lugar, que sea una experiencia educativa que lleve a la continuidad del aprendizaje musical, se corta y no sigue su camino]

Primero, el gancho (continuar la experiencia)

[Es decir], *para lograr acceder a la música, tienes sensaciones sin necesidad de conocer un pentagrama ¿no?, y eso es lo principal, y pienso que, en esta etapa de primer año, está muy bien, porque es el gancho, para que después se siga, a lo mejor ese canto de la gallina, a lo mejor lo hacemos en canon, a lo mejor lo hacemos hasta coral... O el otro el caballito, igual con eso en canon o coralmente, luego instrumental vocal, o sea, todos esos... pero ya tienen ese gusto. El caballito después si lo pasas a polifónico, pues ya van a decir como en sexto año, "esa yo la cantaba pero me suena más interesante". Ahora bien, primero les despertamos en ellos el gusto por hacerlo ¿no?, y que es lo principal, yo creo que eso es lo rescatable de la actividad. O sea, hacerlo vivencial creo que es buscar el gusto por algo que a lo mejor conocen o conocen a medias o no conocen [sic], pero que lo hacen algo muy práctico*

<p>caballito después si lo pasas a polifónico, pues ya van a decir como en sexto año, “esa yo la cantaba pero me suena más interesante”. Ahora bien, primero les despertamos en ellos el gusto por hacerlo ¿no?, y que es lo principal, yo creo que eso es lo rescatable de la actividad. O sea, hacerlo vivencial creo que es buscar el gusto por algo que a lo mejor conocen o conocen a medias o no conocen, pero que lo hacen algo muy practico vivencial, y les gusta la forma en que se hace ¿no?,</p> <p>Siento que ellos van a querer seguir con ganas cantar y con más...pero sobre todo con gusto ¿no?, con gusto porque les gusta. Te digo el tratamiento musical que siga después que sea lo más académico que se pueda, con otro grado de dificultad ¿no?, imagínate un día viene el caballito polifónicamente, o con instrumentos, ya ellos lo van a valorar ¿no?</p> <p>Y que pena que es una un programa de intervención que no se sigue para vivirlo como maestro en un lugar, pero... suena interesante, a mí me suena muy interesante, para quizá ponerlo en práctica ¿no?, de acuerdo a mí ¿Cómo te diré?, pues si, al gusto que hoy desarrollo por esa forma de ver [la educación musical].</p> <p>Que también lo he hecho ¿no?, no es totalmente nuevo para mí, porque yo en lo personal he trabajado disciplinas varias, y trato de que sea así, más el gusto, que cumplir con ciertos contenidos ¿no?</p> <p>C: Pues muchas gracias profe, gracias por todo y gracias por apoyarme.</p>	<p>vivencial, y les gusta la forma en que se hace ¿no?,</p> <p><i>Siento que ellos van a querer seguir con ganas cantar y con más...pero sobre todo con gusto ¿no?, con gusto porque les gusta. Te digo el tratamiento musical que siga después que sea lo más académico que se pueda, con otro grado de dificultad ¿no?, imagínate un día viene el caballito polifónicamente, o con instrumentos, ya ellos lo van a valorar ¿no?</i></p> <p>Llevar la propuesta al uso</p> <p><i>Y que pena que es una un programa de intervención que no se sigue para vivirlo como maestro en un lugar, pero... suena interesante, a mí me suena muy interesante, para quizá ponerlo en práctica ¿no?, de acuerdo a mí ¿Cómo te diré?, pues si, al gusto que hoy desarrollo por esa forma de ver [la educación musical].</i></p> <p>No obstante, no es totalmente nuevo para mí, porque yo en lo personal he trabajado disciplinas varias, y trato de que sea así, más el gusto, que cumplir con ciertos contenidos ¿no?</p>
---	---

<p>N: No pues para mí fue un gusto y un honor, pues digo no a cualquiera se le da esa esté, es como tu conejillo de indias o tu rata de laboratorio</p> <p>C: ¡No profe!</p> <p>N: Sí y la otra vez, ya ves que no hemos coincidido en otras ocasiones ¿no?, pero teníamos otras cosas que hacer, pero no sé, me identifico más porque, nos apasiona ¿no?, la docencia, la teoría musical.</p> <p>C.- Sí.</p> <p>N.- Y que es muy noble, muy noble está actividad y este... muy interesante, aparte de la nobleza, es la talacha del trabajo diario, muy interesante cuando ves los resultados ya con gente adulta. Por ejemplo, un día me encontré a un alumno en la universidad, y me dijo: "lo que nos enseñaba me ha servido hasta en la universidad", que te digan eso, pues no inventes, o sea, como que dices que todo lo que has hecho y lo que has... todo tu esfuerzo pues ha valido la pena ¿no?, ha valido la pena.</p> <p>Aunque finalmente a veces nunca esperas las gracias, pero la satisfacción no te la quita nadie y que de repente te digan: aprendiste esto, esto te ayuda para tu vida o te hizo ser mejor persona, no tiene precio, ni pagado te digo, y eso es lo que a ti te estimula a seguir preparándote, a seguir con el trabajo, pero sobre todo, a también estar al día ¿no?</p>	<p>Conejillo de indias</p> <p><i>No pues para mí fue un gusto y un honor, pues digo no a cualquiera se le da esa [oportunidad] fui como tu conejillo de indias o tu rata de laboratorio</i></p> <p>Trabajo colegiado</p> <p><i>Sí y la otra vez, ya ves que no hemos coincidido en otras ocasiones ¿no?, pero teníamos otras cosas que hacer, pero no sé, me identifico más porque, nos apasiona ¿no?, la docencia, la teoría musical.</i></p> <p>Esfuerzo que vale la pena</p> <p><i>Y que es muy noble, muy noble está actividad y este... muy interesante, aparte de la nobleza, es la talacha del trabajo diario, muy interesante cuando ves los resultados ya con gente adulta. Por ejemplo, un día me encontré a un alumno en la universidad, y me dijo: "lo que nos enseñaba me ha servido hasta en la universidad", que te digan eso, pues no inventes, o sea, como que dices que todo lo que has hecho y lo que has... todo tu esfuerzo pues ha valido la pena ¿no?, ha valido la pena.</i></p> <p>Estímulo para seguir, la satisfacción.</p> <p><i>Aunque finalmente a veces nunca esperas las gracias, pero la satisfacción no te la quita nadie y que de repente te digan: aprendiste esto, esto te ayuda para tu vida o te hizo ser mejor persona, no tiene precio, ni pagado te digo, y eso es lo que a ti te estimula a seguir preparándote, a seguir con el trabajo, pero sobre todo, a también estar al día ¿no? Finalmente uno nunca termina de prepararse, siempre hay cosas ahí en el tintero que nos falta de una o de otra, por ejemplo, ahorita que me dijiste del curso [música coral infantil], pues, a mí me hace falta para dirección coral, a lo mejor para educar mi voz, el oído, no sé, nunca está de más a prender cosas, sobre todo que entre más sabes, entre más</i></p>
---	---

Finalmente uno nunca termina de prepararse, siempre hay cosas ahí en el tintero que nos falta de una o de otra, por ejemplo, ahorita que me dijiste del curso [música coral infantil], pues, a mí me hace falta para dirección coral, a lo mejor para educar mi voz, el oído, no sé, nunca está de más a prender cosas, sobre todo que entre más sabes, entre más conoces te das cuenta que muy poco sabes.

C.- Pues muy bien profe, te lo agradezco mucho de verdad, que bueno que estuviste contento y yo también.

conoces te das cuenta que muy poco sabes.