



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

v

**Reflexiones sobre las experiencias y sentires de estudiantes
de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de
Antioquia sobre su proceso de formación en la práctica
musical con bebés**

Autoras

Diana Rocío Valencia Cervantes

Carmenza Mosquera Robledo

Jessica Valencia Betancur

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

Colombia





Reflexiones sobre las experiencias y sentires de estudiantes de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia sobre su proceso de formación en la práctica musical con bebés

Diana Rocío Valencia Cervantes

Carmenza Mosquera Robledo

Jessica Valencia Betancur

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Licenciadas en Pedagogía Infantil

Asesor

Catherine Correa Lopera, Especialista en música y movimiento

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Pedagogía infantil

Medellín, Colombia

2021

Cita	(Valencia Cervantes, Mosquera Robledo & Valencia Betancur, 2021)
Referencia	Valencia Cervantes, D. Mosquera Robledo, C. & Valencia Betancur, J. (2021). <i>Reflexiones sobre las experiencias y sentires de estudiantes de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia sobre su proceso de formación en la práctica musical con bebés</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Sahara Flórez Atehortúa

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos

Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer a nuestras familias y amigos por las palabras de ánimo ya que, eran trascendentales en momentos difíciles y nos permitían ver la importancia que tiene esta investigación en nuestra carrera profesional, fueron ellos quienes estuvieron ahí para levantarnos y recordarnos lo que estábamos logrando con un proyecto tan hermoso que hoy concluimos.

Por otro lado, también queremos agradecer a nuestra asesora Catherine Correa y al apoyo de Jakeline Duarte, que dedicaron largas jornadas en la construcción de esta investigación y, gracias a ellas, fue posible, con paciencia y amor guiaron nuestro trabajo, siempre dispuestas a resolver cualquier inquietud.

Y, finalmente, a la majestuosa Universidad de Antioquia que hizo posible realizar esta investigación, que nos brindó maestros capacitados para lograr en cada una de nosotras una transformación, y a realizar reflexiones que más adelante nos ayudarán a impactar en nuestro campo educativo.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
1 Descripción de la situación problema	8
1.1 Antecedentes	11
2 Objetivos	19
2.1 Objetivo general:	19
2.2 Objetivos específicos	19
3 Problema de investigación	20
4 Referentes teóricos/Marco conceptual	21
4.1 Contexto sobre la educación en Colombia.	22
4.2 Conociendo sobre el desarrollo del niño para su próxima implementación por el docente general	24
4.3 Creación de ambientes sonoros significativos	29
4.4 Apropiación de herramientas que transforman el quehacer pedagógico del licenciado en pedagogía infantil.	31
4.5 Sobre las experiencias	33
5 Metodología	36
5.1 La hermenéutica en la comprensión de las experiencias musicales de las estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil.	36
5.2 Descripción de la población Participante	38
5.3 Recolección y análisis de la información	39
5.4 Consideraciones éticas	41
6 Proceso de interpretación y análisis de la información	43
6.1 Conocimientos, habilidades y aprendizajes: Transformaciones vivenciados frente al quehacer pedagógico	43
6.2 Apropiación de las herramientas musicales	50
6.3 Sentires y tensiones vivenciados durante la experiencia musical	55
6.4 El lugar que se otorgó y se otorga a sí mismas las maestras en formación, en el acompañamiento musical a bebés.	65
7 Conclusiones	70
9 Anexos	

Resumen

Los niños son escolarizados cada vez a más temprana edad y, los licenciados en pedagogía infantil cuentan con enormes vacíos conceptuales, teóricos y prácticos cuando se trata del trabajo con bebés. A su vez, la música (área que se trabaja y explora muy poco en los planes de estudio de la universidad) cuenta con diversas investigaciones que corroboran su importancia en el desarrollo de habilidades en los primeros años de edad, pero el uso de esta en las acciones pedagógicas carece de una correcta implementación y reflexión, tal vez, por temores o desconfianza de los licenciados en relación a sus habilidades musicales.

El objetivo del trabajo fue comprender las experiencias de las maestras en formación de licenciatura en pedagogía infantil sobre su práctica pedagógica en el campo musical con bebés y, a su vez, buscó responder a interrogantes que giraron en torno a los aprendizajes, los sentires y el lugar que se otorgan a sí mismas frente al trabajo musical con bebés. El trabajo se llevó a cabo bajo la investigación cualitativa y tipo de estudio hermenéutico fenomenológico, y centró su atención en las experiencias, emociones, tensiones y los saberes vivenciados por las estudiantes durante su proceso pedagógico- musical.

Finalmente, se concluyó que después del proceso brindado a partir de la práctica pedagógica, las participantes adquirieron nuevos aprendizajes, sensibilidad, ganas de aprender e investigar más, y desarrollaron competencias y habilidades en el campo musical con bebés que enriquecen sus experiencias pedagógicas cotidianas; sin embargo, cabe aclarar que la música necesita de más espacios de investigación y práctica que permitan experimentarla e interiorizar para que de esta forma, se puedan pensar experiencias significativas para los bebés.

Palabras claves: Experiencia musical docente - Herramientas musicales - Sentir docente

Abstract

Children are enrolled in school at an increasingly early age and there are huge conceptual, theoretical and practical gaps for early childhood pedagogy graduates when it comes to working with infants. At the same time, music (an area that is rarely worked and explored in university curricula) has several investigations that corroborate its importance in the development of skills in the early years, but the use of music in pedagogical actions lacks a correct implementation and reflection, perhaps due to fear or distrust of graduates in relation to their musical skills.

The objective of this work is to understand the experiences of teachers in training for a degree in early childhood pedagogy about their pedagogical practice in the musical field with babies and, at the same time, seeks to answer questions that revolve around learning, feelings and the place they give to themselves. The work is carried out under the qualitative research and phenomenological hermeneutic type of study, on the experiences, emotions, tensions and the knowledge lived by the students during their pedagogical-musical process. And, it concludes manifesting aspects such as that after the process provided from the pedagogical practice, the participants acquired new learning, sensitivity, desire to learn and investigate more, competencies and skills in the musical field with babies that enrich their daily pedagogical experiences; however, it should be clarified that music needs more research and practice spaces that allow to experience it and internalize it so that in this way, meaningful experiences for babies can be thought of.

Based on the above, it is recommended that the university should open training spaces such as those that the participants had the opportunity to experience, which were educational but, above all, full of experiences, that allow them to acquire musical skills, causing the place in which they generally place themselves and music to change, while at the same time they appropriate tools that enrich their daily pedagogical work.

Keywords: Teaching musical experience, Musical tools, Feeling teacher

1 Descripción de la situación problema

Este trabajo nace a partir de las inquietudes que surgieron al cursar los diferentes espacios de formación ofrecidas dentro del plan de estudios (1608) del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil ofrecido por la Universidad de Antioquia; allí, se pudo evidenciar que se cuentan con algunos vacíos conceptuales, teóricos y prácticos, sobre todo, en el trabajo con las primeras etapas de vida de un bebé.

A lo anterior se suma que los niños deben ser escolarizados cada vez, a más temprana edad, debido por lo general a motivos laborales de sus adultos significativos; ocasionando que el desarrollo de los bebés en las diferentes áreas, entre ellas lo musical, quede en manos de las licenciadas en pedagogía infantil, “una incorporación temprana a la escuela pone a los niños en manos de profesionales especializados que sabrán estimular a nuestros hijos; y cuanto antes, mejor” (Pros y contras de la escolarización temprana, 2017).

Asimismo, se pudo evidenciar que, la música es un área que se trabaja y explora muy poco a lo largo de la carrera; en la universidad sólo se dispone de un espacio de formación llamado *Expresión musical y danza*, pero, según el trabajo de investigación, se considera que esto no es suficiente para ofrecer bases fundamentales que permitan al licenciado en pedagogía infantil apropiarse de herramientas y habilidades musicales que le permitan generar espacios significativos en la experiencia formativa con bebés.

Desde lo musical, herramientas como el arrullo, el canto y el movimiento adquieren importancia, no sólo porque permiten divertir, entretener o dormir a los bebés, sino porque potencia diversos procesos cognitivos tales como el desarrollo del lenguaje, la percepción, la memoria, entre otros, tal y como lo expresa Cala (2014)

La educación musical tiene una función muy importante porque no hay nada que integre más a los niños/as que la música. En lo que respecta a la creatividad y la originalidad, la música ofrece al niño múltiples posibilidades

de desarrollo del pensamiento y es un instrumento de expresión verbal, corporal y emocional. (p.16)

Por otro lado, otra de las problemáticas por trabajar es que, a pesar de los estudios que corroboran la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades musicales en los primeros años de edad, el proceso que se hace en cuanto al arrullo, al canto y al movimiento en los centros de desarrollo infantil carece, en muchos casos, de una correcta implementación y reflexión, en parte tal vez, por temor o desconfianza del licenciado en pedagogía infantil frente a sus habilidades musicales o por el desconocimiento sobre las ventajas que representa dicho tema en el proceso de formación del niño. Cabe resaltar que es de vital importancia indagar en qué lugar se ubican a sí mismos los licenciados en pedagogía infantil, al momento de realizar el acompañamiento musical correspondiente, entendiendo su diferencia con un especialista o profesional.

Es fundamental también tener en cuenta los conocimientos, habilidades, sentires y tensiones con los que se cuenta y qué le aportarán y que son determinantes en el trabajo musical con bebés. Además, en muchas circunstancias, solo se hace uso de la música para calmar a los bebés o dormirlos, haciendo que se pierda el significado que tiene la utilización de la música y desaprovechando los beneficios que se obtienen en el crecimiento y desarrollo de los bebés a partir del uso correcto de la música

A través de la música mejoramos enormemente los recursos naturales del niño, motivándole y haciéndole crecer intelectualmente y estimulando su capacidad de respuesta de todas sus facultades, por eso con la música le ayudamos a ser ordenado, obediente, responsable... Le estimulamos y desarrollamos su capacidad intelectual y volitiva ayudándole a crecer “en todos los sentidos” dentro de un entorno que incluye el sonido como parte de su vida cotidiana, como algo natural, pero importante en su vida. (Carrasco, 2004)

En este sentido, entre las competencias de un licenciado en pedagogía infantil, debe estar la capacidad en implementar acciones que integren las necesidades educativas de los bebés, donde por supuesto, lo musical hace parte de ello. Por consiguiente, el licenciado debe recurrir a estrategias que le permitan lograr un cambio significativo en su quehacer pedagógico/profesional, capacitado con las bases teóricas y prácticas con las que pueda obtener la sensibilidad y el conocimiento musical necesarios para enfrentar los retos que trae consigo esta población.

Por tanto, desde estos cambios sociales y desde la formación profesional, los egresados son, de alguna manera, llevados a enfrentarse a un campo laboral desconocido o nuevo para ellos, generando experiencias que, en algún momento, si no se cuenta con una guía, puede pasar de lo satisfactorio a generar molestias, tensiones, miedos o inseguridades, las cuales se convierten en esa barrera u obstáculo que impida transformar el quehacer pedagógico o la creación de acciones innovadoras en sus propuestas.

A su vez, también se busca visibilizar, no sólo los temas que se consideran de mucha importancia para la educación que fueron mencionados anteriormente, sino también, todas esas experiencias que atraviesan las licenciadas en pedagogía infantil en formación al momento de enfrentarse a dicho contexto desconocido y en el cual no cuentan con la experiencia o con los conocimientos suficientes.

En consecuencia, esta investigación quiere descubrir qué aprendizajes obtuvieron, el lugar que se les otorgan a dichos aprendizajes y, también, cuáles fueron esas herramientas musicales de las cuales se apropiaron e hicieron uso durante el desarrollo de su práctica pedagógica las participantes del proyecto y, al mismo tiempo, descubrir cuáles fueron esas experiencias (sentires, obstáculos, tensiones) por las cuales transitaron durante la realización de su proyecto de investigación musical; todo ello, con el fin de hacer visible todo lo que puede implicar para un licenciado en pedagogía infantil el enfrentarse a la creación de propuestas pedagógicas musicales para bebés hasta los dos años de edad.

Esta investigación se lleva a cabo, entendiendo la responsabilidad que tienen los licenciados en pedagogía infantil, dado que cada competencia debe ser pensada en función de la implementación de acciones que integren las necesidades educativas de la población específica, es decir, bebés desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

El formador de formadores debe conocer los avances, las dificultades y los retos de la educación infantil en los contextos mundial, nacional, regional y local; ser capaz de llevar al aula los principios, metodologías y perspectivas teóricas más actuales en lo relativo al desarrollo de la infancia, la pedagogía, la didáctica y la formación docente, de igual modo, observar coherencia entre su discurso y su actuación (universidad de Antioquia, 2014 p, 4)

Por lo anterior, este trabajo de grado es de gran importancia para el campo educativo ya que, busca visibilizar un tema que no ha contado con el suficiente interés en el campo de la pedagogía que parece enfocarse, especialmente, en edades posteriores a los tres años de edad, centrando su atención principalmente en el desarrollo pedagógico y, abordando la música como un campo que debe ser responsabilidad sólo de los profesionales o especialistas en el tema generando en los licenciados en pedagogía infantil experiencias que se podrían evitar si se contara con la capacitación suficiente para enfrentar contextos musicales con bebés.

1.1 Antecedentes

Como ya se mencionó, aunque el cuidado de los bebés había estado históricamente a cargo sólo de las mamás o cuidadores, esta realidad se ha ido transformado.

Este nuevo escenario de escolarización de bebés y niños a edades cada vez más tempranas supone que padres y madres ya no se encargan directamente de sus hijos e

hijas, sino que lo hacen por intermedio de una escuela y de unos maestros y maestras. (Narodowski & Snaider, 2017)

Es así como la atención de los bebés desde la más temprana edad queda en manos de los licenciados en pedagogía infantil y, al mismo tiempo, la responsabilidad no sólo del cuidado, la protección y el desarrollo de las competencias básicas de la primera infancia, sino el propiciar los primeros entornos sonoros; esos que estuvieron en manos de los adultos significativos y que, de alguna manera, toca adaptarlos ahora a los espacios pedagógicos.

El licenciado en pedagogía infantil pasó, entonces, a jugar un papel primordial en las etapas que se contemplan a partir del nacimiento hasta los dos años de edad, siendo fundamental su aporte, tanto en el proceso de perfeccionamiento y desarrollo de las habilidades y capacidades musicales, como en cultivar el disfrute y el gusto por la música. No obstante, para que todo esto se dé, el licenciado debe estar preparado; dicho de otra manera, debe enriquecer sus conocimientos musicales, tanto desde el punto de vista teórico, estudiando los diferentes referentes metodológicos o conceptuales de la educación musical, como práctico, yendo así más allá de lo ofrecido en el plan de estudios universitarios.

En consecuencia, el licenciado debe poder abrir su mente a nuevas posibilidades que le permitirán enriquecer y renovar su práctica laboral y, con ello, sus conocimientos sobre las distintas pedagogías musicales, que lo lleven a vivir nuevas experiencias, otorgando a sí mismo un lugar diferente en la formación de los bebés desde el acompañamiento musical. Todos estos cambios y nuevas realidades pueden provocar ciertos sentires y tensiones en los licenciados, que giran en torno a, por ejemplo, la capacitación obtenida frente al tema y la implementación de las actividades musicales.

Teniendo en cuenta dichos planteamientos, a continuación, se exponen algunos documentos (entre ellos investigaciones, trabajos de campo y de grado) los cuales han tenido como objeto de estudio, en su mayoría, el papel del licenciado en pedagogía infantil en los procesos de formación musical, sus experiencias y sentires en el campo mencionado.

El primer documento analizado que brinda apoyo al trabajo debido al vínculo que guarda con la población trabajada y al uso de la música en las acciones pedagógicas con bebés, se titula *Estrategias para la educación musical en el jardín infantil*, el cual es una

propuesta de un dispositivo pedagógico para afianzar los procesos musicales en la primera infancia a través de las docentes jardineras. Esta investigación nació a partir de algunas reflexiones, producto de las prácticas y las experiencias pedagógicas en las ciudades de Manizales y Bogotá en el año 2017 por parte de la estudiante Adriana del Pilar González quien optó por el título de Magister en música y quien, durante años, trabajó en jardines infantiles, práctica que le sirvió como punto de partida para crear herramientas que le sirvieran a las docentes para realizar las clases de forma estructurada y con contenidos claros, aun sin ser especialistas o profesionales en música

La pregunta que orientó el proyecto fue: ¿Cómo lograr un desarrollo musical significativo en niños entre los 13 y 36 meses, y conseguir la articulación de estos procesos a través de las docentes jardineras, ofreciéndoles lineamientos claros y bien dirigidos? Como lo menciona la autora, tuvo como objetivo proponer un dispositivo pedagógico a partir del reconocimiento de las etapas evolutivas del niño y sus procesos de aprendizaje musical, para afianzar los procesos musicales en el jardín infantil con niños de 13 hasta 36 meses, a través de las docentes jardineras. (González, 2017).

Adriana González creó entonces un modelo de investigación que plantea un currículo direccionado, provisional y revisable – como lo menciona Loane -, es decir, un espiral que repasa ideas y conceptos, restándole importancia al currículo progresivo que “(...) puede acabar reduciendo la experiencia musical a una serie de ejercicios”. (Como se citó en González, 2017).

El estudio tuvo un proceso de investigación – acción (observar – pensar – actuar) en el cual se analizaron las necesidades y problemáticas del contexto (información que fue relevante al momento de plantear la pregunta del proyecto). Así mismo, se hicieron las revisiones y ajustes necesarios a lo largo del proceso para lograr una propuesta que se adaptara a los objetivos.

Como resultado, la autora concluye haciendo referencia a la importancia de capacitar a los docentes para que estos se apropien de las planeaciones y puedan ejecutarlas según la estructura y el repertorio propuesto por los especialistas; ya que el reconocimiento de la metodología y la estructura por parte de las docentes jardineras es vital para la ejecución de las clases con naturalidad y para ofrecer un mensaje claro a los niños. Por otro lado, aclara

que un especialista debe guiar las sesiones dictadas por las maestras jardineras, con el fin de realizar un seguimiento sobre el proceso, creando así espacios para enriquecer y retroalimentar el ejercicio.

El segundo documento rastreado es de gran importancia para el trabajo. Se trata de un artículo titulado *La pedagogía de creación musical: Aulas y talleres creativos*, escrito por Yurima Blanco en el año 2018. Su finalidad fue brindar aportes a los docentes no especialistas para la implementación de aulas y talleres creativos y su punto de partida fue la Pedagogía de la Creación Musical (PCM), cuyo objetivo es potenciar la creación sonora y musical propia de la edad infantil, donde la intención de PCM es adquirir técnicas musicales, sino crear un gusto por la música desde la exploración de los sonidos.

El propósito del artículo fue reunir diversas experiencias de investigación y tomar en cuenta los referentes metodológicos sobre los cuales se asienta la PCM; por lo tanto, se presentan dos proyectos didácticos que están vinculados a la exploración, descubrimiento e invención musical y con ello, el surgimiento de paisajes sonoros. Yurima Blanco intenta también abarcar dos entornos educativos que se relacionan a través de la formación e intervención y las prácticas musicales, tanto en las aulas universitarias como escolares. Como es mencionado por la autora, lo anterior, es producto de la revisión del pensum universitario, ya que, al renovarlo se abrirán horizontes propicios tanto para el docente en formación como para el alumno. Con respecto a esta afirmación, en el artículo se menciona que el currículo del futuro maestro de educación infantil y primaria es una “cantera de conocimiento”, puesto que admite el acercamiento a modelos pedagógico – musicales desde las diversas asignaturas y aporta herramientas para una posible creación de aulas y talleres creativos.

Para el tercer documento se indagó sobre otro trabajo investigativo que se titula *Actividades musicales como estrategia didáctica para el fomento de la enseñanza musical en los niños de educación inicial de la U. E. “Carmen María Rodríguez” en Palma Sola, municipio Juan José Mora, estado Carabobo*, escrito por Lugo Ortega y Marycarmen Tovar en el 2017, para optar por el título de Licenciados en educación mención educación musical.

Se realizó con el fin de buscar solución a algunas de las problemáticas encontradas en la institución, referentes a la enseñanza de música en la etapa inicial; el primer problema

encontrado es el poco tiempo que los docentes de educación inicial invierten en la enseñanza y el aprendizaje del área musical y en la planificación de la misma, ya que se encontraron argumentos donde estos manifiestan que no planifican o no llevan a cabo actividades musicales dentro del aula porque no se sienten preparados y, por consiguiente, carecen de material tanto personal como de apoyo.

Esto motivó a los autores del trabajo de grado a plantear la investigación con la intención de implementar actividades musicales con movimientos, ritmos, melodías, sonidos y cantos como estrategias pedagógicas, en donde los docentes puedan acceder a todos los recursos brindados como herramientas, con el fin de fomentar el proceso de enseñanza – aprendizaje musical y así, aumentar también el gusto de los niños por la música.

La metodología investigativa utilizada fue el paradigma cualitativo, enfoque socio – crítico, método de investigación acción participativa con diseño de campo para la recolección de datos a partir de la realidad. Las técnicas usadas fueron la observación participante, la entrevista semiestructurada y la revisión documental, que permitieron a los autores recolectar la información requerida para tener posibilidades de brindar solución a los problemas que se identificaron previamente. Los resultados conllevaron al inicio de un plan de acción en la institución.

El cuarto documento investigado fue el trabajo que se titula *La formación musical en el profesorado de educación infantil*, presentado por Esther Ruiz y Rosa María Santamaría en el 2013. El documento parte de los resultados de una de las investigaciones que se llevó a cabo en los centros escolares que imparten el segundo ciclo de educación infantil en la capital de Burgos.

Las autoras mencionan que en el plan de estudios en España se reduce el número de créditos dedicados a la música y desaparece por completo la figura del especialista en educación musical, desconociendo entonces quién asumiría el papel de especialista o profesional. Por lo anterior, la investigación es realizada con el doble objetivo de conocer con qué formación inicial sobre música y sus didácticas, han recibido los maestros de educación infantil en sus centros formativos y, desde allí, diseñar acciones formativas acordes con las necesidades expresadas por los maestros encuestados. La investigación tuvo un diseño de carácter predominante descriptivo, conjugando lo cualitativo con lo cuantitativo

y, se sirve del método de encuesta y de cuestionario como instrumento para recolectar información, esto les permitió llegar a algunas conclusiones en las cuales se considera citar a Ruiz (2012) quien dice:

Aunque no es necesario poseer unos conocimientos musicales exhaustivos para trabajar la expresión musical con los niños en el aula sí es preciso conocer los métodos y procedimientos adecuados y contar con un bagaje de recursos que nos permitan sacarle el máximo partido (como se citó en Ruiz, Santamaría, 2013).

El quinto documento analizado es un artículo que tiene por título *La formación de los maestros de educación infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia*, escrito por María de los Ángeles López en el año 2009 y que presenta hallazgos y conclusiones relacionadas con lo mencionado en el título. El estudio arrojó resultados sobre la preparación que tuvieron los docentes sobre la música en específico y su didáctica en las universidades; además, dejó en evidencia las necesidades musicales concretas que se necesitan una vez el maestro esté practicando en la escuela. El método de investigación utilizado fue el descriptivo y usaron el cuestionario como instrumento de recolección de información.

Entre las conclusiones más importantes del artículo se encuentra que los profesores manifiestan que no han sido formados suficientemente ni en la comprensión de la música ni en las formas en las que ésta puede ser aprendida y enseñada. A su vez, también consideran que la preparación que reciben como educadores infantiles es insuficiente para intervenir con música en las aulas.

El sexto documento revisado fue el artículo *Formación de profesores para la enseñanza musical y artística: Un estudio comparado*, que presenta los resultados de la investigación que se tituló *La educación musical y artística en la formación del profesorado: Estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (en España) y la Universidad de Pamplona (en Colombia)*, alrededor del año 2006. El documento fue escrito por Helver Jazzid Ortiz, licenciado en música y especialista en pedagogía y folclore, y por Gotzon Ibarretxe, doctor en filosofía y ciencias de la educación. La investigación quiso diagnosticar

las carencias que poseen los licenciados en educación infantil desde su formación y pretendía sugerir algunos cambios al respecto.

Se llevó a cabo con herramientas propias del enfoque etnográfico y se le dio gran importancia al uso de nociones como la descripción densa (de Clifford Geertz) y, además, todo el tiempo se trató de estudiar los fenómenos complejos educativos que se encuentran en los salones de clases.

Los resultados de dicha investigación arrojaron que la educación musical para el programa de licenciatura en pedagogía infantil en ambas universidades continúa siendo poco valorada, existiendo sólo un par de materias al respecto en todo el plan de estudios de las carreras. Por otro lado, se ofrecen de forma desarticulada, aunque ya se ha demostrado que en la etapa infantil las experiencias en este campo deberían ser unificadas.

Por último, el documento se propone como objetivo, concienciar a los legisladores sobre la capacidad del arte en general, para la construcción y transmisión de conocimientos, sobre todo en la educación inicial, donde juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza de todo tipo; y así, poco a poco, ir dándole la importancia que se merece dentro del plan de estudios de dichas carreras y de la sociedad.

Finalmente, el último documento que se tuvo en cuenta debido a su afinidad en la metodología (fenomenológica y hermenéutica) y en el foco de estudio o tema por tratar (la enseñanza de la música) es el artículo publicado en el año 2020 en la revista de estudios globales universitarios *Metrópolis*, de la ciudad Cumaná en Venezuela y que tiene como título *Experiencia musical y relato de vida como ámbitos de autorreflexión pedagógica en el docente de música*, escrito por Luis Raúl Muñoz. Este es un texto que es analizado desde metodologías tales como la fenomenológica y la hermenéutica, que permiten abordar los resultados basados en las experiencias de los docentes participantes.

En él se exponen relatos de vida de los profesores, con el fin de invitar al autorreflexión y a la generación de aprendizajes compartidos. Finalmente, se plantea una teoría que “sustenta que los relatos de vida representan un ámbito importante para la pedagogía centrada en el humanismo, la creatividad, sensibilidad y la libertad”. Esto es, precisamente, a lo que se quiere llegar con el trabajo de grado; a partir de las voces de las participantes en la investigación, en este caso serían sus relatos de vida basados en la

experiencia musical antes y después de pasar por un proceso de aprendizaje y enseñanza a bebés desde el nacimiento hasta los dos años de edad.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general:

Comprender las experiencias de las maestras en formación de Licenciatura en Pedagogía Infantil sobre su práctica pedagógica en el campo musical con bebés.

2.2 Objetivos específicos

- Describir los aprendizajes, conocimientos, habilidades de las estudiantes de pedagogía infantil respecto al acompañamiento musical a bebés en el momento de iniciar y finalizar su práctica pedagógica.
- Develar los sentires vividos por las estudiantes de pedagogía infantil durante la experiencia formativa con los bebés.
- Reconocer el lugar que las maestras en formación se otorgan a sí mismas en la formación de los bebés desde el acompañamiento musical, entendiendo su distinción de un especialista en música.
- Describir cuáles son esos aprendizajes en cuanto a las herramientas musicales, de las cuales se apropiaron las estudiantes de pedagogía infantil durante su práctica docente que las llevó a transformar su quehacer pedagógico.

3 Problema de investigación

Esta investigación se centra en comprender las experiencias de las maestras en formación de Licenciatura en Pedagogía Infantil sobre su práctica pedagógica en el campo musical con bebés y, al mismo tiempo, se pretende responder a los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son estos aprendizajes, conocimientos, habilidades de las estudiantes de pedagogía infantil respecto al acompañamiento musical a bebés en el momento de iniciar y cómo se fueron transformando durante su práctica pedagógica? ¿Cuáles son esos sentires vividos por las estudiantes de pedagogía infantil durante la experiencia formativa con los bebés? ¿Qué lugar se otorgan a sí mismas las maestras del proyecto en la formación de los bebés desde el acompañamiento musical, entendiendo su distinción de un especialista en música? ¿Cuáles son esos aprendizajes adquiridos, en cuanto a las herramientas musicales, de las cuales se apropiaron las estudiantes de pedagogía infantil durante su práctica docente y cómo transformaron su quehacer pedagógico?

4 Referentes teóricos/Marco conceptual

En las teorías que constituyen la base en la cual se sustenta el trabajo, se abordarán algunos de los aportes que tienen relación con el desarrollo de habilidades musicales básicas de los bebés en el contexto educativo y el papel que juega el licenciado en pedagogía infantil en ese proceso, brindados por autores tales como Edwin Gordon, Pep Alsina, Judith Akoschky, Maravillas Díaz, Andrea Giraldez, Gainza, Fabricio Origlio, Patricia Berdichevsky, Ana María Porstein, Alicia Zaina, entre otros.

Además, se utilizará como apoyo conceptual, algunas leyes, códigos y políticas que respaldan la educación inicial; dichos documentos ofrecen pautas o bases teóricas que ayudan a entender lo significativo que puede ser la labor del licenciado en pedagogía infantil al ser una persona de gran importancia en el desarrollo de diversas habilidades en el proceso de formación de los bebés y, sobre todo, que aportan en la identificación de esos aprendizajes, conocimientos, habilidades, sentires y tensiones que viven durante la experiencia formativa con bebés en el campo musical.

También, se tendrán en cuenta los aportes de los arrullos, el canto y el movimiento incluso desde antes del nacimiento. Se tendrán presentes también cuáles son las etapas que atraviesan los niños musicalmente y algunas herramientas que pueden ser usadas por los licenciados no especialistas ni profesionales en música. Finalmente, el trabajo cuenta con el apoyo de uno de los escritos del autor Jorge Larrosa sobre la experiencia y su importancia en la educación, apartado que sustenta el abordaje de los sentires, tensiones y sentimientos por los cuales las participantes del proyecto transitaron a lo largo de la implementación del mismo.

4.1 Contexto sobre la educación en Colombia.

El Estado y la sociedad toman medidas precisas para generar garantías en la educación inicial, donde se plantea que las instituciones tanto públicas como privadas deben tomar acciones para velar por el derecho a una educación plena y de calidad. Por lo anterior, aparecen en internacional, nacional y regionalmente, una serie de políticas, leyes y programas a favor de la primera infancia que proporcionan una visión amplia y al mismo tiempo brindan argumentos legales que fortalecen la educación y estipulan parámetros constituidos que comprenden una ruta que se debe seguir y su aplicabilidad en la misma.

Se considera importante resaltar que la educación inicial nace desde la convención internacional sobre los derechos de los niños aprobada por el Congreso de la república de Colombia, mediante la ley 12 del 22 de enero de 1991, en la cual se introducen una serie de cambios en la concepción social de la infancia, a partir de ella, los niños son reconocidos como sujetos sociales y ciudadanos con derechos. Además, se comienza a hablar de desarrollo integral para ellos, es decir, aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales como derecho universal y bien asequible para todos. (Ministerio de la Protección Social, 2007)

Teniendo en cuenta lo anterior, en Colombia, se expide el Código de Infancia y Adolescencia, ley 1098 de 2006 donde se establecen los criterios para la atención que deben recibir los niños desde la primera infancia; también, se estipulan cuáles son los derechos impostergables que deben ser garantizados “(...) la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial...” (Mineducación, 2007, p. 7); adicionalmente, también se menciona que deben ser partícipes de la vida cultural y artística propias para ellos.

La nueva concepción de infancia obliga a que la educación inicial, los licenciados en pedagogía infantil y los centros educativos comiencen a ser vistos de otra forma, y a que estos deban plantearse, además, nuevos objetivos en donde se creen estrategias pedagógicas y prácticas de cuidado que generen ambientes de aprendizaje para los niños. Por otro lado, y en busca de garantizar la atención integral, la Comisión Intersectorial de Primera Infancia

(CIPI), crea modalidades que rigen la enseñanza y el aprendizaje correspondientes para dicha etapa.

En este sentido la educación inicial se inscribe como un escenario en el marco de la atención integral, donde se generan las condiciones dirigidas a promover y generar el desarrollo integral de los niños y niñas. Estos escenarios se materializan a través de dos modalidades: Familiar e institucional o centros de desarrollo infantil. (Mineducación, s.f., s. p.).

Las modalidades buscan que la educación inicial no se convierta en la preparación académica para el ingreso a la primaria, sino que se transforme en una “cultura de la educación inicial” donde las cuatro actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio) se vean reflejadas en las planeaciones que “(...) lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se “usan como medio para lograr otros aprendizajes”, en sí mismas, posibilitan aprendizajes” (Mineducación, s.f., s.p.).

Dadas las recomendaciones expedidas, para el presente trabajo se hace énfasis en el arte, específicamente en lo relacionado con la música (canto y movimiento) como uno de los pilares principales para el desarrollo del proyecto y como punto de partida para el trabajo con bebés por parte de las estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil que participarán en este proyecto. A su vez, cabe aclarar que, durante los primeros años de vida, la expresión musical es tomada como una de las actividades rectoras, pero para el plan de estudios en el país, el cual rige la enseñanza en preescolar, no está concebida como un área fundamental del conocimiento, sino que se ofrece como opcional, así que queda abierta la posibilidad de que los licenciados en pedagogía infantil, las instituciones y los decretos municipales la implementen o no según sus posibilidades (ley 15 de 1994, artículo 15 – 118).

4.2 Conociendo sobre el desarrollo del niño para su próxima implementación por el docente general

Muchos licenciados en pedagogía infantil reconocen la importancia de la musicalidad en el aula y saben de los aportes significativos que ésta hace a los procesos cognitivos como la memoria, la atención, la percepción y la motivación, al mismo tiempo que favorece el desarrollo motor, el lenguaje, así como potencia diversas dimensiones en los bebés. Del mismo modo, estos comprenden que la música es más que una herramienta que potencia habilidades y conocimientos y entienden que esta es un componente que permea al ser humano (sensibilidades-emociones) y que, de alguna manera, hace parte de su ser.

No obstante, aunque toda esta información esté al alcance del profesorado y que los maestros conozca las políticas y pilares que fomentan el arte en la primera infancia, al momento de realizar procesos musicales con sus estudiantes, no deja de ser una preocupación para los profesores, llevados algunas veces por la creencia de que la música en la primera infancia solo le compete a los especialistas, otras veces, llevados por el miedo a lo desconocido que impulsa a evitar la realización de diferentes actividades musicales, alegando en algunos casos, la falta de conocimiento vocal y la poca formación sobre las distintas herramientas musicales adecuadas a cada etapa.

Esta falta de confianza en las propias capacidades suele relacionarse tanto con la experiencia y la formación previa como con las opiniones respecto a lo que supone poseer determinadas habilidades musicales básicas como cantar, bailar, escuchar y entender la música o tocar instrumentos más o menos sencillos. (Akoschky, Alsina & Díaz, 2008, p.31).

A pesar de esta situación, algunos docentes cuentan con el interés de ofrecer un adecuado ambiente musical, más allá de si poseen la experiencia o no, pero terminan encerrados por sus propias preguntas, las cuales, en muchas ocasiones, se convierten en una barrera que no les permiten un avance en este sentido ni hacer frente a las distintas situaciones que se les presentan, por tales motivos desisten, dejando todo en el camino.

Respecto a la realización de estos espacios, y al entender la importancia de un ambiente sonoro adecuado desde los primeros años de vida surgen preguntas como: ¿Cuáles

serían las metodologías musicales específicas de cada etapa? ¿Cómo se daría un entorno musical adecuado para los bebés? ¿Cómo desde la labor pedagógica se puede aportar a la creación de entornos musicales y de movimientos? ¿Qué materiales auditivos y de movimientos son acordes a cada etapa? ¿Puede un docente general crear espacios musicales con sus alumnos sin ser especialista? ¿Se puede utilizar música grabada para generar entornos musicales significativos, si no se cuenta con un conocimiento vocal? En otras palabras, cómo desde el quehacer pedagógico diario se puede fortalecer las áreas del desarrollo musical en los bebés, sin contar con estudios especializados en técnicas vocales o herramientas musicales profesionales, esto partiendo desde el saber docente.

Para intentar entender un poco sobre ese rol que ocupa o debe ocupar el docente en la realización de una propuesta musical de aprendizajes y experiencias con sus alumnos, se expondrá lo que dicen algunos expertos.

Se entiende que muchos maestros de educación inicial cuentan con habilidades específicas que se ven reflejadas en la aplicación de las planeaciones, en el día a día; habilidades que se pueden utilizar para llevar a cabo experiencias musicales y sonoras en la primera infancia sin ser un profesional en el área musical.

Del mismo modo que podemos ayudar a los niños y niñas a desarrollar habilidades relacionadas con las matemáticas sin ser matemáticos, o con la expresión plástica sin ser pintores o escultores, es posible enseñar música sin ser pianista o músico profesional. (Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez, 2008)

Pero cabe aclarar que, aunque los licenciados en pedagogía infantil puedan compartir ciertas experiencias musicales significativas con sus alumnos, los maestros deben tener presente que, para ello, es necesario desarrollar, como ya se ha mencionado, ciertas habilidades. “Todos los maestros y maestras deben y pueden compartir experiencias musicales significativas con sus alumnos y alumnas, y para ello no es necesario ser músico

profesional, aunque sí haber desarrollado una serie de habilidades específicas” (Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez, 2008)

Para definir las habilidades y comprender un poco más de que se trata, cabe considerar a Silvia Malbrán (1991, pp.20-22) citada por (Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez, 2008) quien dice que existen tres habilidades que un docente general debe conocer y desarrollar a la hora de crear espacios musicales significativos divididas en tres categorías: Habilidades de interpretación, habilidades de discriminación auditiva y habilidades didáctico musicales.

Habilidades de interpretación: Tener la capacidad de cantar a capela sin la ayuda de instrumentos reproductores de sonidos, imitar sonidos y acompañarlos de movimientos rítmicos acorde a estos.

Habilidades de discriminación auditiva: Identificar y analizar el tempo, la velocidad, la duración, el timbre entre los sonidos, es decir, tener la capacidad de diferenciar las partes que cambian, varían o se repiten.

Habilidades didáctico-musicales: Estas se refieren a aquellas capacidades que debe desarrollar un docente para la selección de los materiales ha de utilizar, de igual forma, lo que se requiere para proponer y guiar las actividades que se realizan con los niños. (Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez, 2008)

Mientras algunas de estas habilidades específicas se deben desarrollar durante la carrera profesional conforme al plan de estudios, otras se pueden adquirir mediante los contextos no formales tales como investigaciones, consultas a cantautores, teóricos o páginas digitales. Todos estos recursos que se han centrado en la música infantil y que tienen como objetivo ofrecer ciertas herramientas musicales, como por ejemplo repertorios tradicionales/ contemporáneos, cantos, arrullos, rimas, rondas y algunas técnicas que son fáciles de imitar y que pueden ser utilizadas por un docente especialista o profesional y también, por un licenciado en pedagogía infantil.

Todo esto, junto con el conocimiento pedagógico y la experiencia en educación inicial, traerán consigo el desarrollo de nuevas habilidades musicales en los licenciados y, por ende, la posibilidad de crear ambientes sonoros favorables para los más pequeños.

Según las ideas expuestas y una vez comprendidas algunas de las habilidades musicales que debe desarrollar un licenciado en pedagogía infantil con el fin de crear ambientes sonoros-musicales significativos para los niños, es importante también conocer qué dicen los expertos en pedagogía musical sobre el desarrollo musical en los niños. Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez, describen y enfatizan en cada una de las etapas musicales por las que pasa el niño para tratar de explicar y entender la importancia de los sonidos y de la música en cada una de ellas para que también el docente pueda apropiarse de estos espacios provocadores y significativos que enriquecen su hacer.

Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez durante todo el capítulo llamado ¿Por qué es importante la música en la etapa 0-6 años? del libro *La música en la escuela infantil (0-6)* dejan claro de una manera precisa que, en los primeros meses de vida, la expresión musical se centra en elementos del ritmo mucho más que en los fonemas de letras y los sonidos de las melodías, debido a la capacidad que tiene el niño de responder ante estímulos sonoros como las palmadas, hacer sonidos con los pies, mover la cabeza, etc. Lo que se hace en los primeros meses de la vida del bebé se diferencia de otras etapas donde ya se cuenta con la capacidad de diferenciar los sonidos, interpretar y entender o memorizar canciones; es decir, ya goza de las bases rítmicas melódicas, debido a que cuenta con algunos fonemas o con el habla.

Teniendo en cuenta lo dicho por esta autora, se puede argumentar que el profesorado puede hacer aportes al proceso de desarrollo de las habilidades musicales en los bebés, direccionando el currículo y, desde ahí, realizar una guía que lleve al niño a predecir, discriminar y dar respuestas rítmicas a algunas acciones de los adultos. En este sentido, realizar actividades donde puedan sincronizar sus movimientos con la música, hallando nuevas relaciones o donde puedan reaccionar corporalmente ante los sonidos. La música, puede animarlos a realizar movimientos donde se coordine la motricidad tanto gruesa como fina, sin olvidar que para esta etapa es muy difícil que coordine movimientos en equipo. Por tal motivo, para las acciones pedagógicas se deben tener presente los aspectos anteriormente mencionados.

En cuanto al canto, se puede animarlos a improvisar canciones cortas en las que la letra se repite; a su vez, incorporar sonidos graves y agudos donde se pueda hacer cambio en

el tono medio. Para ilustrar respecto a esto Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez (2008) mencionan que, la iniciación musical se da de una manera muy sencilla “cantando, cantando y cantando en familia, en grupo o en la escuela” (p, 26) abriendo desde ahí la oportunidad de realizar distintas reflexiones pedagógicas que resulten estimulantes y significativas y que lleven a promover acciones por parte de los licenciados.

Estas acciones invitan a los niños a estar en contacto con otras realidades, hasta el punto de ir aprendiendo a ser críticos y a tener puntos de vista musicales propios. “La adquisición de criterios musicales propios pasa por el derecho de conocer y poder escoger: potenciar la manifestación de la opinión personal en contextos reales, incrementar la diversidad del gusto musical, conocer el abanico más amplio posible de la cultura” (Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez, 2008)

De manera semejante, Edwin Gordon desde la Music Learning Theory o Teoría del Aprendizaje Musical (MLT) muestra un camino práctico que tomarse, desde las etapas y estadios del desarrollo de la musicalidad infantil. En ellas el docente encuentra una serie de sugerencias por considerar que lo guían en la formulación de su proyecto pedagógico. Con estas etapas el licenciado en pedagogía infantil tendrá bases de cómo se aprende música y, cuándo se aprende en la etapa inicial. De igual modo, esta teoría provee a los profesores de un método comprensivo y secuenciado para enseñar habilidades básicas de “audición”, término que Gordon, define como “la capacidad de pensar música con comprensión”. Por su parte, este método facilita al docente una serie de actividades secuenciadas que pueden ser incorporadas a los procesos pedagógicos. Para esto, Gordon expresa que es imprescindible que el docente precise de un currículo con objetivos claros que permitan una revisión constante.

Finalmente, entre las cosas importantes que se deben tener en cuenta al momento de incluir la música en las acciones pedagógicas es mantener el interés como licenciados en pedagogía infantil en querer explorar nuevos campos que les permitan a los niños crecer y desarrollar su sensibilidad, su oído y su futura musicalidad. Al mismo tiempo, entender que cuando hace falta un especialista musical, queda en manos de los docentes crear espacios que faciliten la iniciación musical en los bebés, ya que esto favorece su proceso pedagógico y

hace parte de su derecho a la formación artística. Dado el caso de no contar con el conocimiento musical para crear dichos ambientes, existen herramientas o teorías que tienen una gran trayectoria, las cuales se pueden adaptar desde la labor pedagógica y llevar a los contextos donde sean escasos esos espacios. Queda en el querer del licenciado en pedagogía infantil presentarse atento y dispuesto a investigar, formarse y a desarrollar las capacidades necesarias que aporten a su crecimiento musical.

4.3 Creación de ambientes sonoros significativos

La familia, el docente y el ambiente cultural que rodea al niño juegan un papel esencial en la musicalidad de éste, ya que generan posibilidades desde su entorno que favorecen al individuo. “El ambiente en el que vive y se desarrolla el niño constituirá un factor decisivo en el desarrollo de su sensibilidad y también de su oído y su futura musicalidad” (Gainza, 2009). Como resultado, se observa en las instituciones de educación inicial, que el docente desde su labor diaria está siendo parte de esa primera audición de los bebés, llevando a esta población a tener una relación con los ambientes sonoros desde los primeros años de vida, esto, básicamente, y como ya se ha dicho, por el hecho que los niños y niñas están entrando a más temprana edad a las instituciones, como es mencionado por Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez (2008) afirman:

Si tenemos en cuenta que comienza a asistir a las escuelas infantiles a edades muy tempranas (muchos de ellos lo hacen al poco tiempo de cumplir los 4 meses) y que permanecen en ellas durante jornadas que a veces se extienden hasta las 8 o 10 horas diarias, es fácil adivinar que muchas de las funciones que normalmente corresponden a los padres recaen en los educadores” (p. 29)

Se observan cómo estas dos instituciones (Escuela- Familia), empiezan a tener una gran similitud en los aportes que hacen a la sensibilidad y oído musical y a la futura

musicalidad de los bebés, ya que ofrecen oportunidades que favorecen o atrofian el desarrollo de las aptitudes debido al tratamiento al que es expuesto el individuo en esos primeros años.

Entre estas dos instituciones se encuentra una gran diferencia, la cual se evidencia en la “intencionalidad”, en otras palabras, el docente planea desde unos objetivos, pensando en el tiempo, los recursos, el contenido musical, entre otros, con el objeto de una intención Educativa- Pedagógica, más que desde los afectos y la socialización cultural como lo haría la familia.

Teniendo en cuenta lo anterior, las maestras de primera infancia desde su pedagogía pueden crear momentos, experiencias sonoras y de movimientos, mientras el docente especialista falte. Teniendo presente que para que esto se pueda dar de forma eficaz, debe desarrollar y fortalecer ciertas habilidades y aptitudes musicales, sonoras y de movimiento (innatas y aprendidas a lo largo del plan de estudio universitario), que lo lleven a crear escenarios propicios para cada etapa, respecto a esto Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez (2008) expresan:

Aunque algunos educadores y educadoras infantiles y maestros y maestras de aula cuentan con una formación musical básica que les permite hacer frente a las distintas situaciones que se pueden plantear en el aula, otros necesitan complementar o actualizar los conocimientos adquiridos durante su formación inicial. (p. 30).

Ahora bien, para esto, el licenciado en pedagogía infantil debe reconocer la importancia del aprendizaje musical para poder llevar a cabo la enseñanza de la misma. Esto implica, ocuparse en pensar la música no como algo ajeno a él o a su ocupación laboral, sino más bien, pensar cómo debe intervenir desde la realidad de los más pequeños, para así generar en ellos un clima favorable que les ayude a mejorar sus capacidades a la hora de comprender y disfrutar lo sonoro. Al mismo tiempo, el maestro debe reforzar otros aspectos del currículo que le permitan ser flexible a la hora de proponer espacios significativos para los bebés: “se trata de generar entorno y de ofrecer oportunidades que, a la vez, favorezcan la interacción

musical formal e informal, y lleven al desarrollo real y a la musicalización del conjunto de la sociedad” (Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez, 2008)

Hasta aquí, se evidencian no solo lo significativo que puede llegar a ser que el docente desarrolle habilidades musicales y las llegue a replicar con los alumnos desde las diferentes experiencias, sino que se deja entrever todo eso que desde sus aportes al currículo puede ofrecer, llevando al desarrollo integral de los niños, sin dejar de lado otras formas de expresión. “La Musical trata básicamente de llevar al alumno a “sentir” y no exclusivamente a “saber”. Despierta el deseo de expresarse por medios corporales y verbales, fomentando de esta manera sus facultades emotivas y su imaginación creadora” (Vásquez, 2010, p.87).

4.4 Apropriación de herramientas que transforman el quehacer pedagógico del licenciado en pedagogía infantil.

En relación con las implicaciones anteriores, para recrear espacios musicales los cuales deben despertar el máximo de entusiasmo en los bebés, el licenciado en pedagogía infantil debe contar con diversas herramientas y debe estar en la capacidad de crear estrategias que “permitan una imitación rápida, al mismo tiempo que favorecen el proceso de clasificación consciente del mundo sonoro. Asimismo, durante estos primeros años de vida, se deben contribuir a promover juegos rítmicos que despierten el sentido melódico” (Gainza, 2009).

Teniendo presente estas afirmaciones, desde la etapa inicial se conviene cuidar y tener en cuenta la calidad sonora de todos estos materiales, canciones y actividades que se presentan durante la clase con bebés. Por tal motivo, a continuación, se mencionan algunas propuestas sobre repertorios musicales, que pueden servir de guía a los docentes de educación infantil. Allí, se exponen opciones sobre páginas web, cantautores, programas, cuentos, rimas, rondas, canciones y arrullos tradicionales y contemporáneos infantiles que aportan considerablemente en la práctica pedagógica debido a su orientación musical, trayectoria en el tema y, también, por la pertinencia para el trabajo con bebés hasta los dos años de edad:

El contenido desarrollado por Luz Mercedes Maya, más conocida como Tita Maya (Medellín - Colombia), experta en diseño pedagógico, estrategias educativas y herramientas de formación musical, cuenta con diversos materiales que buscan desarrollar en el niño habilidades musicales relacionadas con el movimiento, el lenguaje y la escucha.

Canticuénticos, es un grupo santafesino (argentino), con 10 años de trayectoria en la música para la infancia y que a través del humor, las emociones y la creatividad busca compartir en cada canción, contenido que resalte el patrimonio cultural argentino y de Latinoamérica; además, buscan incentivar la pregunta, la imaginación y el pensamiento infantil con cada una de sus creaciones, mientras vinculan la niñez con un entorno cultural que les es propio, aunque muchas veces poco frecuentado o negado.

Por su parte, el Ministerio de Cultura (Mincultura) del país, comparte una estrategia digital de cultura y primera infancia donde publica recursos de diversos lenguajes artísticos para bebés, niños, adultos significativos y profesionales en educación. El contenido musical de MaguaRED es una estrategia digital de Cultura y Primera Infancia (EDCPI) del Ministerio de Cultura. Este portal, se articula con Maguaré para compartir información especializada en primera infancia dirigida a padres, cuidadores, agentes educativos, a los productores de contenidos infantiles y, en general, a quienes tienen alguna relación con la primera infancia. Por su parte, Maguaré es el portal en el que se reúnen más de 400 contenidos entre juegos, canciones, videos, libros y aplicaciones para que los niños, en compañía de un adulto, puedan explorar y divertirse a través de su voz, su cuerpo, su imaginación, sus movimientos y todos sus sentidos.

La facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana plantea el Método Kodály en Colombia, adaptado al repertorio y contexto nacional; donde se presentan rondas, rimas y juegos infantiles como material musical. El Método Kodály es resumido por Alejandro Zuleta: “Es un método de educación musical basado en el canto coral que parte de la música tradicional como “lengua materna” a partir de la cual un niño aprende a leer y escribir su propio idioma musical”.(p,69).

Pilar Posada es licenciada en educación elemental en música y movimiento de la Escuela para Música y Arte representativo Mozarteum en Salzburgo. Además, es especialista en Psicología con énfasis en niños de la Universidad de Antioquia y magíster en Ciencias Sociales, Psicoanálisis, cultura y vínculo social, de la misma institución.

4.5 Sobre las experiencias

Después de haber realizado una revisión sobre el papel del licenciado en pedagogía infantil y su relación con el campo musical y el acompañamiento que puede hacer a los bebés, es preciso abordar también las experiencias, sentires y tensiones vivenciados por las participantes de la investigación, las cuales se consideran uno de los ejes principales para los objetivos de este trabajo. Por consecuencia, el documento de Larrosa, J. llamado Experiencia (y alteridad) en educación se considera importante para el marco teórico que sustenta el trabajo ya que, es fundamental pensar sobre qué se habla cuando se aborda la experiencia, y así entender las voces de los estudiantes participantes.

Experiencia (y alteridad) en educación de Jorge Larrosa, es una presentación que busca dar peso a eso que se llama la experiencia; invita a pensar sobre la misma y, al mismo tiempo, su buen y mal uso en la educación dado que, en ocasiones, se dejan de lado algunas posibilidades, prácticas, teóricas, críticas y de pensamientos que se pueden dar a través de esta. En un primer momento Larrosa desarrolla su idea sobre el significado superficial de “eso que nos pasa” ampliando un poco el concepto, ya no de forma superficial sino, invitando a realizar un análisis mucho más profundo y soportado en cada apartado con documentos que los sustentan.

La experiencia desde “Eso que me pasa” visto desde exterioridad, alteridad, alineación: Supone de un acontecimiento, de un externo el cual no está supeditado por la persona, no depende de sus pensamientos, sentimiento o ser; al contrario, está sujeto a otro, por lo tanto, esa exterioridad del acontecimiento no es interiorizada, lo que supone que la experiencia no se reduce a los sucesos, por el contrario, la experiencia desde reflexividad, subjetividad, transformación es “eso que me pasa” como ya se ha mencionado anteriormente.

La experiencia supone de un acontecimiento externo, además, supone de algo que me pasa a mí, que toca mi ser, mis pensamientos y sentimientos, que afecta lo que yo soy, lo que pienso, que me lleva a una transformación o formación. Asimismo, la experiencia desde el pasaje, es “eso que me pasa”, esta supone un paso o salida hacia otra cosa, dejando una huella interior.

El documento presenta tres principios de la experiencia; el primero, la experiencia de lenguaje, de pensamiento, de sensibilidad, los cuales permiten una transformación de pensamientos, de mí ser, permiten desde las palabras de un otro, pensar y sentir en primera persona. Otro principio que hace parte de la experiencia es singularidad, irrepitibilidad, pluralidad, el cual supone que un texto o acontecimiento puede tener un contenido para un grupo por igual, más su significado, no es el mismo para cada uno de esos individuos. Incertidumbre, libertad, quizá permite entender la experiencia no como un experimento, el cual es predecible, sino, como algo que no se puede anticipar. En efecto, desde la experiencia se puede tener cierta incertidumbre a la apertura y de lo que se puede esperar de ésta, por lo que se debe tener presente que existe una diferencia entre la apertura de la experiencia y el tener un conocimiento o saber de antemano de lo que va a suceder durante esa experiencia, es por eso que, el autor menciona que la experiencia es un quizás.

Teniendo en cuenta lo anterior, el autor deja claro que: La experiencia no son acciones o eso que hago, más bien, la experiencia es eso que vivo, que pasa por el cuerpo, que padezco y que me transforma. Asimismo, expresa que la experiencia suena a Finitud, cuerpo, vida, esto se debe a que toda experiencia tiene un espacio- tiempo limitado. A su vez cuenta con un cuerpo físico, en el cual entran en juego los sentidos y sentimientos que constituyen a ese sujeto.

Todo esto lleva a reivindicar sobre lo que se entiende por experiencia en educación, al hacerlo también se está entendiendo que esta es otra forma de habitar los espacios y habitarlos como sujetos de experiencias, donde es claro que se hace parte de ellos como sujetos profesionales, pero también debe quedar claro que se puede habitar dichos espacios educativos como sujetos de experiencias, vivos, con sentimientos, con errores, con ganas de

no seguir, de no hablar, donde vacile el conocimiento y el saber, pues en la experiencia también es válido el límite de lo que se sabe o conoce.

5 Metodología

La metodología aplicada en el presente trabajo tiene un enfoque cualitativo, en tanto permite al investigador entender y describir las cualidades de un fenómeno desde sus bases “Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil, & García, 1996). Esto es, obtener resultados donde se refleje la realidad de un contexto o sujeto, llevando a la comprensión o reflexión sobre un área desde la cual, se tiene poco conocimiento.

5.1 La hermenéutica en la comprensión de las experiencias musicales de las estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil.

El tipo de estudio es hermenéutico fenomenológico que consiste en tomar diversas realidades presentadas en un contexto específico (ya sea este familiar, social, personal, entre otros), para que las investigadoras puedan captar las vivencias del día a día de las personas que participan en la investigación. El instrumento para recolectar la información que se usará serán las entrevistas, tanto al inicio como al finalizar el proceso, ya que permiten un mejor acercamiento y comprensión de las experiencias compartidas por las participantes. Husserl, E. (1931) plantea que “La hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica” (p,3).

Ahora bien, la investigación pretende describir qué técnicas y habilidades deben aprender y desarrollar los licenciados en pedagogía infantil a cargo de la educación inicial, sin ser especialistas o profesionales en música, para favorecer el desarrollo de habilidades musicales básicas en bebés desde el nacimiento hasta los dos años de edad. A su vez, también se busca comprender y concienciar sobre las experiencias que vivieron las participantes en la práctica pedagógica llevada a cabo en el campo musical, cuáles fueron los sentires y tensiones que atravesaron durante la realización de sus proyectos de grado. A partir del tipo

de estudio hermenéutico fenomenológico se ahondará en las vivencias compartidas a través de la palabra plasmadas desde las entrevistas realizadas.

La hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla (Baeza, 2002, como cito en Cárcamo, 2005).

Las fases del método hermenéutico fenomenológico para el estudio del reconocimiento pedagógico son tres: Descripción, interpretación y descripción interpretación. En la descripción se recolecta la experiencia vivida por los participantes directamente (como las descripciones personales anecdóticas, entrevistas conversacionales o autobiografías...); en la interpretación, se recolecta la experiencia vivida indirectamente y se reflexiona acerca de ella (por medio de entrevistas conversacionales, análisis o redacciones...); y finalmente, en la descripción interpretación se escribe y reflexiona acerca de la experiencia vivida (elaboración de un texto fenomenológico y revisión de documentación). (Ayala, R. 2008, p. 416)

Finalmente, se decide trabajar a partir de entrevistas semiestructuradas, ya que permiten la conversación e indagar sobre los temas que son relevantes a la hora de abordar las experiencias, sentires, habilidades, aprendizajes, satisfacciones y tensiones vividas en las prácticas llevadas a cabo en centros de desarrollo infantil y otras personas de la cotidianidad durante un trabajo que contó con una duración de nueve semanas en la ciudad de Medellín. Las entrevistas fueron categorizadas en cuatro: Saberes, sentires, lugar que se otorgan las estudiantes y herramientas de las cuales se apropiaron durante el proceso formativo.

5.2 Descripción de la población Participante

La población con la que se realizó la investigación partió del grupo de estudiantes de Licenciatura en pedagogía infantil que hicieron parte de la propuesta de grado llamada inicialmente “Pedagogía y educación infantil ¿Qué hay de los bebés?”, el cual fue un trabajo que, en palabras de las estudiantes, nació del interés de indagar sobre un campo “poco explorado” o “poco visible” como son los bebés en la formación profesional del programa ofrecido por la Universidad de Antioquia.

El proyecto inició con un grupo de nueve estudiantes, de los cuales se crearon tres subgrupos. Uno de ellos se enfocó en la implementación de actividades y experiencias musicales que permitieran reconocer la riqueza musical del país y su aporte al desarrollo musical del niño; el segundo realizó su propuesta alrededor de los bebés y las familias y el tercer grupo, es el que desarrolla el trabajo de investigación actual. Como se menciona anteriormente, la primera etapa de vida no fue muy explorada por las docentes en formación, por consiguiente, pueden generar nuevas experiencias, nuevos retos y sentires.

En ese sentido, las seis compañeras se convirtieron en el grupo idóneo, ya que estuvieron inmersas en un contexto (estudiantes de infantil, proceso investigativo con bebés y música) que permitió explorar e indagar todos los ejes y objetivos de esta investigación. En efecto, se realizó la invitación para participar del presente proyecto, la cual se hizo en una sesión sincrónica, en donde se aclararon dudas y se expusieron los objetivos y metodología que debería utilizarse. A partir de dicha reunión las participantes brindaron su consentimiento para dar inicio al proceso.

Ahora bien, respecto a los sujetos enunciados se puede decir lo siguiente: Uno de los grupos está conformado por: E4, E3 Y E1. Donde, E: significa estudiante, y los números que son elegidos aleatoriamente hacen referencia a la cantidad de participantes (1-6). En este sentido, los sujetos que conforman el segundo grupo son nombrados como E2, E5, E6.

Respecto al proceso, cada grupo para lograr sus objetivos investigó sobre las diferentes teorías musicales y las herramientas que dieron base a su investigación y que les permitió ofrecer un ambiente musical significativo para los primeros dos años de vida.

Además, realizaron dos encuentros semanales los cuales tuvieron una duración de tres o cuatro horas cada uno durante tres semestres.

Del mismo modo, cada grupo envió a los centros de desarrollo infantil donde llevaron a cabo su práctica, una planeación semanal, para un total de cinco a nueve planeaciones. Estos recursos permitieron a las familias crear ambientes musicales significativos, guiadas por las docentes en formación. Cada planeación contó con unas pautas de trabajo musical, donde su formato cambió (video-podcast- póster) dependiendo del objetivo planteado para la semana. Es de aclarar que, para llegar a la realización de estas planeaciones, las integrantes hicieron una investigación sobre un repertorio tradicional o contemporáneo, tanto de canciones como de rimas. Toda esta recopilación permitió tener un repertorio diverso y variado.

Las estudiantes participantes, transitan por una serie de procesos fundamentales para llegar a nuevos conocimientos o aprendizajes, como lo es, por ejemplo, investigar sobre algunos cantautores y desde ellos incorporar nuevos repertorios para el trabajo con bebés, realizar algunas técnicas de canto desde la guía de la asesora musical, reaprender sobre los criterios de selección y utilización de las herramientas musicales así como también, tener conocimientos y contar con la apropiación de los conceptos musicales, que les permita evidenciar esas experiencias por las cuales circulan los bebés o familias pertenecientes a su investigación.

5.3 Recolección y análisis de la información

El trabajo de grado tuvo como escenario la Universidad de Antioquia sede Medellín. En la investigación, la recolección de información tuvo lugar a través de la realización de entrevistas semiestructuradas a las estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil que hicieron parte del proyecto. En primer lugar, se realizaron reuniones que tuvieron como objetivo el diálogo, el análisis y la construcción de preguntas teniendo en cuenta las particularidades de las participantes.

Como se mencionó anteriormente, la técnica aplicada está basada con los principios propios del estudio hermenéutico fenomenológico. Hubo una entrevista inicial que constó de 17 preguntas y, una final de 12 preguntas, las cuales permitieron que las entrevistadas brindaran amplia información en relación con lo investigado, pero siempre, a partir de los conocimientos, experiencias, vivencias, aprendizajes, saberes. Como lo afirma Graciela Tonon citando a Ortí:

La entrevista semi-estructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro. (de Toscano, 2009)

Las entrevistas semiestructuradas favorecieron enormemente la investigación ya que, facilitaron el diálogo, la interacción y la libertad de opiniones, posibilitando así una amplia adquisición de la información. Tal y como lo plantea Gómez citando a Duarte (2019):

El entrevistado se va comprometiendo progresivamente con el diálogo y el entrevistador tiene la posibilidad de ir sondeando, clarificando conceptos y preguntando por nuevos sentidos sobre el objeto indagado más allá de las preguntas que previamente había diseñado. (p, 40).

Por otro lado, las entrevistas se llevaron a cabo a través de video llamadas y llamadas que permitieron que fueran aplicadas de manera flexible, lo cual permite reconocer en el otro un conocimiento propio y construir a partir de ahí un conocimiento individual y colectivo. Finalmente, la información fue transcrita literalmente (las participantes fueron nombradas bajo seudónimos como Estudiante uno, Estudiante dos, Estudiante tres...). Después, dichas

respuestas fueron categorizadas según la información contenida en ellas, tal y como lo dice Genoveva Echeverría, (2005) “el procedimiento de ir distinguiendo, separando y priorizando elementos de los discursos vertidos en entrevistas individuales o grupales; de tal manera a poder reconocer y diferenciar los tópicos” (, p, 7)

Estas categorizaciones se realizan con la intención de delimitar temas, líneas de trabajo y comparación de cada una de las respuestas brindadas por las participantes; con ello, además, se busca reducir poco a poco los datos, hasta poder llegar a la información considerada relevante no solo para el grupo investigado, sino para el grupo investigador.

Cabe de resaltar que este proceso de investigación se convirtió en un interesante momento de diálogo, el cual giró alrededor de la escucha a esas reflexiones interdisciplinarias que se dieron en todo el registro cualitativo, donde se deja entrever esas experiencias por las que pasan las interlocutoras, sus voces y algunos conocimientos previos vivenciados durante sus prácticas pedagógicas. Este proceso es interpretado a la luz de algunos referentes conceptuales que permiten un análisis y comprensión del fenómeno estudiado.

5.4 Consideraciones éticas

Para el trabajo realizado se tomaron como principales pilares el respeto, la confiabilidad y el compromiso hacia las participantes como lo plantea el texto Informe Belmont (Departamento de salud, educación y bienestar de los Estados Unidos, 1974) El respeto a las personas incluye por lo menos dos convicciones éticas. La primera es que todos los individuos deben ser tratados como agentes autónomos, y la segunda, que todas las personas cuya autonomía está disminuida tienen derecho a ser protegidas. (p.2)

Por ende, en todo el proceso se veló por tener en cuenta el respeto y cuidado con las participantes. El trabajo se llevó a cabo con seis estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, por medio de entrevistas. Antes, se les informó a las participantes que sus respuestas serían analizadas para la investigación y que se respetaría el anonimato.

El acercamiento se dio entonces a partir del diálogo, buscando la comodidad de las participantes. Se estableció además que sus respuestas las podían compartir con plena seguridad puesto que ninguna sería juzgada con la etiqueta de mala o buena. Por último, se les informó que no estaban obligadas a participar en el proceso y que se podían retirar de la investigación cuando lo considerasen oportuno.

La mayoría de códigos de investigación contienen puntos específicos a desarrollar con el fin de asegurar que el sujeto tenga la información suficiente. Estos puntos incluyen: el procedimiento de la investigación, sus fines, riesgos y beneficios que se esperan, procedimientos alternativos (cuando el estudio está relacionado con la terapia), y ofrecer al sujeto la oportunidad de preguntar y retirarse libremente de la investigación en cualquier momento de la misma. (Informe Belmont: Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación, 1974)

Ahora bien, previo a la realización de las entrevistas con las estudiantes las preguntas fueron analizadas y revisadas por dos expertas en el campo para dar una mejor calidad al proyecto. Ellas, mediante su autoridad académica, aprobaron el inicio de la ejecución de la entrevista, por ende, este proceso se llevó a cabo bajo la supervisión de personas capacitadas y vinculadas con el trabajo.

Para finalizar, se les informará a las participantes que una vez terminada la investigación tendrán acceso al proyecto para que puedan leer y conocer lo plasmado allí, y para que se aseguren de que su identidad fue protegida y puedan saber los resultados de la información dada por ellas en las entrevistas.

6 Proceso de interpretación y análisis de la información

6.1 Conocimientos, habilidades y aprendizajes: Transformaciones vivenciados frente al quehacer pedagógico

El transitar por la academia, más la realización de la práctica pedagógica, les permitió a las docentes en formación vivenciar una serie de experiencias, las cuales de una u otra manera tuvieron un impacto en el hacer pedagógico de éstas. Todo lo anterior, sumado a las experiencias no formales (familia, cultura, entre otras), que terminan siendo una vía para el desarrollo de habilidades, capacidades, y aprendizajes musicales, las cuales le permiten a las docentes mantener un acercamiento desde un nivel no profesional en el acompañamiento musical a bebés y al mismo tiempo, le permite al docente, propiciar en los niños nuevos saberes, gusto, disfrute por la música y unas bases para su futura musicalidad tal como lo menciona P. Alsina “todas estas son habilidades musicales que pueden compartir con los niños y niñas en el aula, y la base a partir de la cual pueden desarrollarse nuevas habilidades y nuevos intereses “ (2008, p. 34).

Para comprender un poco sobre de qué se habla cuando se mencionan esas habilidades con las cuales debe contar un docente general, se trae a consideración a Silvia Malbrán, quien, como ya se mencionó en apartados anteriores, la autora piensa las habilidades en relación con tres grandes categorías, de ellas menciona que un docente general por lo menos debe contar con la habilidad de interpretación o ejecución, habilidad de discriminación auditiva y habilidades didáctico musicales las cuales servirán para que el docente tenga la posibilidad de tener una participación activa durante cualquier proceso musical con bebés.

Respecto a lo anterior, se desea abordar en el siguiente apartado todos estos hallazgos frente a esas transformaciones que tuvieron lugar en las participantes ante esos conocimientos, aprendizajes y habilidades que surgen durante el acompañamiento musical con bebés. Para ello, es necesario dar a conocer esos saberes previos con los que llegaron las docentes una vez se da inicio a ese proceso, lo que se convierte en un punto de partida, que ayuda a comprender, cómo se ha dado ese avance ante lo ya mencionado. En relación con lo anterior una de las docentes en formación menciona:

“De música, nunca estudié música, nunca he estudiado nada que tenga que ver con el movimiento, no estaba en grupos de danza (...) En la universidad, pues, de mi primera carrera, nada musical, en esta segunda carrera, he tenido solamente la experiencia de una clase que se llama expresión musical y danza, y en esa clase(...) yo vi, un poquito sobre notas musicales, composición musical(...) y vi danza (...) eso es como mi experiencia con la música” (E5)

En tal sentido, cuatro de las entrevistadas mencionan que no contaban con conocimientos musicales, o que realmente sabían muy poco sobre el tema. Ellas lo recuerdan así: “bueno la verdad tenía conocimientos menos que básicos casi nulos ” (E1) así mismo otra entrevistada añade: “Yo diría que los básicos, los más básicos” (E4) Por el contrario, dos de las docentes en formación mencionan que cuentan con conocimientos musicales adquiridos en el coro de la iglesia y en otros espacios ofrecidos por el programa de Pedagogía Infantil de la Universidad; más aclaran, que si bien hay unos conocimientos previos, estos siguen siendo básicos, como es mencionado por E2: “Tenía algunos conocimientos, no mucho (...) estaba en el coro de la universidad y en el coro de la iglesia, y ahí nos enseñaban (...) algunos conceptos básicos sobre música y sobre movimiento (...)”

Sin embargo es de aclarar que, aunque las participantes expresan tener conocimientos básicos o menos que básicos, desde la primera entrevista dan voces que dejan claro que conocen la importancia de la música en el desarrollo integral de los bebés atribuyéndole muchas funciones, así como lo menciona E2: “ (...) trabaja con ellos el desarrollo cognitivo, también ayuda mucho a la parte motora, porque mientras ellos se divierten (...) pueden aprender cosas de movimiento(...) muchas funciones dentro de la educación inicial” Así mismo E5 expresa “creo que es importante para educar, creo que es importante para divertir, creo que es muy importante para desarrollar ciertas habilidades en los niños(...) creo que es importante para la sociedad”

Ahora bien, para entender el proceso musical por el cual atravesaron las participantes, era necesario tomar esas primeras voces reflejadas desde un saber previo antes de la experiencia donde queda claro, que en su mayoría, las entrevistadas contaban con unos conocimientos básicos de lo musical y solo dos de las entrevistadas manifiestan haber

ampliado sus conocimientos desde otros ámbitos, lo que al parecer refleja una ausencia de protagonismo en la formación docente de lo que es la experiencia musical.

Desde ese punto, al realizar un contraste con las respuestas dadas después de la experiencia musical, con el fin de observar si se lograron o no avances en cuanto a los conocimientos y habilidades musicales, las participantes mencionan haber transformado aquellos conocimientos iniciales. E1 afirma que “He adquirido bastante conocimiento” así mismo otra de las entrevistadas, E2 dice “sí puedo decir que hay una diferencia de antes y ahora”. De lo anterior se puede entrever que todas tuvieron a lo largo del camino algunos cambios, ya sea en lo personal o en el hacer pedagógico.

Pero ¿qué fue lo que cambió? en cuanto a intentar dar respuesta a esta pregunta, la participante E5 dice: “(...) sigo pensando que la música sigue siendo importante a nivel inicial (...)”, pero afirma “creo que mi participación ha cambiado”

Acá sale a la luz que los conocimientos con los que contaba E5, ante la importancia de la música en bebés, no ha cambiado, al igual que no ha cambiado para las demás compañeras, ya que, para ellas, desde la carrera siempre se les dejó claro que la música aporta al desarrollo integral del niño, es decir, la música puede llegar a marcar una diferencia en la formación y desarrollo de sus habilidades y capacidades. Entonces, ese conocimiento está ahí presente desde antes de empezar el proceso, por tanto, se nota que el cambio está relacionado no tanto con el saber, sino con su postura ante la música en las aulas, la cual está relacionado mucho más, con la resignificación que le dan ahora a la música en el hacer pedagógico.

Analizando un poco más la frase de E5. “(...) sigo pensando que la música sigue siendo importante a nivel inicial (...)”, opinión que abarca el sentir de las demás compañeras, podemos afirmar que las maestras en formación son conscientes sobre la importancia de la música o del papel que ocupa en la primera infancia, sin embargo, antes de vivir el proceso musical, parecen no otorgarle un lugar relevante dentro su hacer pedagógico como se logra ver en el siguiente testimonio: “no era mi prioridad pensar en actividades musicales”, E3. Así mismo E2, menciona “yo cantaba por cantar (...) no le daba como una utilidad a la música,

sí mucho, mucho (...) una canción sobre el tema que iba a cantar (...) si estaba tratando sobre los pájaros(...)"

Esto nos deja ver una posición un poco contradictoria entre lo que se sabe y lo que se está llevando a la práctica, pues al parecer la música no trasciende más allá de apoyo a un tema, aunque se le considere importante. Es como si el discurso fuera por un lado y el quehacer por otro.

Con lo anterior se podría considerar que esa contradicción podría estar un poco en relación con la ausencia de experiencias previas que permitan un aprendizaje musical significativo en las participantes; entendiendo por significativo que cada espacio ofrecido en la universidad puede estar enfocado a permitir que las estudiantes vayan más allá de una réplica de canciones de forma mecánica o del uso de canciones desde los proyectos pedagógicos sólo para dar inicio y finalización a cada experiencia. En ese sentido, las maestras en formación afirman que la universidad debería ser un espacio para que la experiencia musical sea un momento transformador tanto de su labor pedagógica como de su ser, lo que, de alguna manera, pudiera verse reflejado en un futuro en la labor docente. Esto se puede ver claramente en lo que menciona E4:

"Yo pienso que la formación del pedagogo infantil se debe establecer desde una formación integral en la cual la música no sea solo un curso más. Creo que debería pues de ser más completa, por ejemplo, que sea el curso de Música Uno, Música Dos, Música Tres y de esta forma el pedagogo infantil contará pues así con las bases necesarias para brindarle a los niños y las niñas experiencias musicales significativa"

Para entender un poco sobre esas experiencias significativas que transforman al sujeto, Larrosa, J. (2009) dice

La experiencia es lo que me pasa. No lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace, sino que se padece. La experiencia, por tanto, no es intencional, no depende de mis intenciones, de mi voluntad, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del

lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la PASIÓN. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición. (p.38).

De las afirmaciones anteriores, se puede inferir que, si no “se padece” no se puede lograr una experiencia significativa, y si no se logra esta experiencia, es muy difícil pueda llegar a enseñar, en otras palabras, lo que no ha pasado por nuestro cuerpo, no ha pasado por nuestro ser. Por tanto, el hecho de que las estudiantes reconozcan la importancia de la música en la primera infancia, no significa que las entrevistadas sepan qué hacer con ese algo, como sucedió antes del proceso; tampoco significa que hayan logrado adquirir unas competencias musicales que les permitieran realizar actividades sonoras adecuadas a la población con la que se esté trabajando.

Por tanto, desde la primera entrevista con las maestras en formación, se puede decir que no habían “pasado” por una experiencia significativa que les permitiera adquirir nuevos conocimientos, habilidades y aprendizajes, más, eso cambia durante la práctica y, se ve reflejado en las voces de la segunda entrevista, donde se mira en los discursos que las maestras en formación han adquirido nuevas competencias que le permiten hacer frente a lo musical y a “diferentes situaciones de la vida personal y social, sabiendo ver, actuar, hacer y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas” (Cullen (1997,pp. 93 Citado Betancur & et.al 2017, como se citó en Cullen 1997).

Continuando con el comentario de E5, donde al final mencionó que su “participación ha cambiado”, surge entonces otro interrogante que ayudará a analizar un poco esta postura, y es, si la maestra en formación sabía sobre la importancia de la música para el adecuado desarrollo en la primera infancia, por qué su postura o participación ante ella, no cambió desde el momento que se adquirió ese conocimiento. Para entender un poco sobre lo que pasó en ella y qué fue lo que permitió cambiar su postura, nos acogemos a lo dicho por Jorge, L.

quien habla sobre las experiencias y cómo estas pueden llevar a un sujeto a cambiar su postura frente a algo o, lo que es lo mismo, su participación.

Para Larrosa (2009), la experiencia supone de un acontecimiento externo, supone de algo que me pasa a mí, que toca mi ser, mis pensamientos y sentimientos, que afecta lo que yo soy, lo que pienso, que me lleva a una transformación o formación que termina afectando mi interior, mi subjetividad.

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero. (p.17)

Esto nos lleva a pensar que, por algún motivo, las docentes no habían pasado por el cuerpo todos estos conceptos que se tenían respecto al valor de la música en las primeras etapas. Que por un motivo u otro estas no se habían dejado afectar, que no habían vivenciado la música hasta el punto de adquirir nuevas competencias musicales tal como lo expresa E5“(...) como sucede con los niños sucede con uno, eso tiene que pasar por el cuerpo porque si no lo vive uno mismo no va saber identificarlo en otro, por eso es fundamental que las maestras, adquieran, lean y entiendan”

Para lograr un aprendizaje, una habilidad, no basta entonces con mantener o tener una imagen sobre algo, y no basta con que el saber está ahí, listo para recitar, “De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación” (Jorge L. s.f. p,4). Es necesario, como lo dice el autor y como lo menciona E5 que se vivencie, que se pase por la experiencia, hasta el punto que el cuerpo, incluyendo los sentidos, sea el medio transformador de ese conocimiento “la teoría sí, muy chévere y todo y uno le explicaban en la universidad qué a

los bebés se les tiene que hacer eso y aquello. Pero, nunca he tenido la experiencia de sentarme a trabajar con un bebé (...).” (Primera entrevista).

Se necesita entonces de espacios que faciliten momentos de experiencias, es decir, “situaciones que involucran de algún modo la percepción, y los sentidos (...) situaciones que ofrecen “otras alternativas para sus ojos, oídos y olfatos, tactos, gestualidad y movimiento” (Origlio, Berdichevsky, Porstein, & Zaina, 2003; p31).

Tales espacios se pueden propiciar durante la formación académica, donde los estudiantes de pedagogía infantil, puedan transitar por todos estos conocimientos desde sus propias vivencias, y no solo desde la información que un otro da.

Acá vemos que los aprendizajes que se lograron cuando las estudiantes vivenciaron la música más a profundidad, ese aprendizaje logró dejar huellas, en este caso, desde el desarrollo de esas habilidades y competencias que llevan a unos aprendizajes que terminaron transformando el hacer musical y pedagógico de las estudiantes, y que se evidencian tanto en las planeaciones como en las actitudes que cada una muestra.

Como ya se ha mencionado, gracias a esas experiencias vividas, las maestras en formación desarrollaron una serie de conocimientos, habilidades y aprendizajes frente al acompañamiento musical a bebés y, al mismo tiempo, tuvieron la oportunidad de renovar su mirada frente a las herramientas musicales. A partir de lo dicho, el siguiente apartado da cuenta de una de las categorías, donde se muestra esas transformaciones y alguna de las tensiones que se dieron en torno a la apropiación y selección de materiales/herramientas durante la práctica, entendiendo por materiales/ herramientas aquellos objetos que son palpables u otros que son intangibles (como es el caso de una canción, ronda, rima) el cual, el adulto elige para brindar al niño las experiencias.

6.2 Apropiación de las herramientas musicales

“La elección del material es fundamental, siendo en algunos casos el centro de la experiencia misma” (Origlio, Berdichevsky, Porstein , & Zaina, 2003; p32)

En un principio, en su mayoría, las maestras en formación afirman que la utilidad que le daban a la música era de apoyo pedagógico a sus planeaciones diarias, es decir, utilizaban las canciones de introducción a un tema o como cierre de este, como es el caso de E6. “buscando que la canción tuviera intencionalidad (...) de acuerdo con el tema que esté tratando” al mismo tiempo, la utilidad que le daban era de “entretenimiento”, como se evidencia en el testimonio de E3: “no manejaba como ningún tipo de repertorio ni nada de eso (...) era más bien (...) como para animar, canciones de motivación”

Como se observa, al principio, ante la elección de las herramientas, las maestras no tenían las bases claras para seleccionar un material con ciertas características que permitieran crear experiencias vivas y enriquecedoras en cada bebé,” ponerle la música desde YouTube, desde grabaciones y así, porque si uno se pone a hacerse el que sabe de música puede hacerle daños irreversibles en esas habilidades musicales a los bebés (E2).

Más una vez transcurre el proceso, se nota que las seis estudiantes han adquirido habilidades (ejecución- discriminación auditiva- didáctico/musicales) como lo menciona Malbrán, las cuales les permiten a las maestras en formación, hacer una búsqueda selección de materiales de calidad acorde con las etapas de los bebés.

Estas habilidades se ven reflejadas no solo en la utilidad que le dieron a la música, sino también, en la forma de ver otras posibilidades y consideraciones para ofrecer la música dentro de las propuestas, como es el caso de E6, quien vio la posibilidad de que sus producciones contuviera un valor agregado desde la cultura.

“podríamos escoger las regiones de cada país, con la cultura de cada país, cada ciudad de Colombia, es decir generar muchas actividades en todas las áreas, podemos inventar una canción, ponerle ritmo, no podemos tener limitantes y todo es posible para volverlo un ambiente musical”.

Por otro lado, Silvia Malbrán, nos habla de cómo saber si los objetivos musicales se cumplen en un sujeto, lo cual para este apartado se traduce en conocer si las maestras en formación adquirieron unos aprendizajes y si estos aprendizajes las llevaron a la renovación de herramientas para ofrecer a los bebés. Silvia M. nos dice que, para saber si se ha logrado un avance/desarrollo o, si se ha alcanzado un objetivo en cuanto a lo musical, se puede señalar algunos indicadores que son:

- *Las actividades se esperan o se realizan con alegría, es decir, no de una forma forzada o realizada de manera mecánica.*

“y eso me encantó, me encantó poder trabajar la diferencia musical y encontrar la riqueza que hay en el país, los instrumentos tan particulares que utilizan en cada región, ya que a mí me sonaban igual, pero obviamente no suenan igual (...) Disfruté mucho de buscar las canciones de Colombia, disfruté tanto buscar de cada región, buscar las letras, los sonidos. E5.

- *Se logran atmósferas casi mágicas*

“Después cuando vi los vídeos de los niños me dio alegría, me produce ternura, me produce satisfacción en cierta manera, sentí orgullo, porque sentí que sirvió, que funciona, es decir, me sentí como en una montaña rusa” E3.

- *El elemento que genera mayor atracción es la misma música*

“Los mayores retos (...) percibir la música de otra forma” E3.

“(…) le doy un sentido a la música, primero no veía eso en la música, era solo ponerles música a los niños y ya, pero pude encontrar como todos los avances que podía dar la música en los bebés, y esto me permitió mejorar mi formación docente y mi práctica docente” E1.

- *Se ve una variedad en la proporción de encuentros*

“Antes de eso siempre encontrábamos un obstáculo, porque no había un tambor, porque no había una guitarra, entonces desde allí me di cuenta de que con cualquier cosa se puede trabajar, por ejemplo nosotras trabajamos con cucharas que es algo que tenemos en nuestra casa, con un cordón de un zapato, se puede trabajar con muchos elementos que tenemos en la mano, no solo con instrumentos musicales como tal, sino que, podemos utilizar unos palitos y golpearlos, es como que no nos quedamos estancadas por no tener x o y instrumento, sino que nosotras como maestras improvisamos esta parte. (...) con una misma canción hacer los movimientos rápidos, lentos, variación en la letra, otra cosa es utilizar la canción cantada por mí misma, no desde una grabación, y yo misma darle la importancia, darle la forma de cómo quiero trabajar y poderla cambiar a mi gusto o la necesidad del grupo con el cual se está trabajando” E1.

Desde los indicadores que menciona Malbrán, y los datos arrojados por las participantes en la segunda entrevista, se puede concluir que las seis estudiantes lograron, en su mayoría, el aprendizaje de cómo implementar nuevas herramientas, materiales que no siempre son tangibles, palpables, como lo demuestra E5. Cuando habla de estos conocimientos adquiridos durante el proceso.

“Conocimientos nuevos que adquirir son las páginas web, donde buscar repertorios están las de canto alegre, las páginas en YouTube, están las de Ministerio de Cultura, los libros del Ministerio de Cultura que son muy buenos, dan información del país, y lo bueno, es que son libro por región, hay incluso libros de campesinos donde cuentan y relatan ahí las nanas y arrullos, y las canciones que usaban los campesinos del Quindío, Cundinamarca”

Como vemos, todas estas nuevas herramientas no solo les permitieron renovar sus conocimientos musicales, sino el gusto y disfrute por la música, en unas con mayor éxito que en otras; esta afirmación tomada de las voces y sentires de cada una de ellas. “Llegué al punto de preguntarme si había aprendido algo, ya vamos a terminar el trabajo de grado y no sé qué pasa, si soy una profesional con un valor agregado en lo musical o no” E2.

Es de resaltar que, en este comentario, la subjetividad que tiene la estudiante sobre sus aprendizajes, no es muestra de no contar con unos conocimientos sobre la implementación de las herramientas musicales, ya que, al transcurrir la entrevista, se logra evidenciar que sí hubo unos avances significativos en ella, como se puede observar en el siguiente comentario:

“Ahora veo que no sea cualquier canción, porque, antes del trabajo de grado cantaban cualquier canción, por ejemplo, voy hablar de la vaca entonces buscaba la canción de la vaca, sin darle un sentido, busco ya canciones que se adapten a un proyecto(..) canciones que son culturalmente reconocidas o que son tradicionales, si vamos a trabajar canciones de distintas culturas, eso se prestaría para hablar con los niños de los diferentes culturas es decir, darle un objetivo a la música y no solo un objetivo educativo, sino que vaya más allá” E2.

Entonces, se puede más bien considerar la idea, que esta pasó por muchos sucesos que le permitió tanto a ella, como a sus compañeras “padecer” como menciona Larrosa, y desde esto, conseguir unas transformaciones que llega a cambiar esa postura inicial, no sin antes, generar inquietudes o preguntas en ellas.

Por último, en cuanto a las herramientas que transformaron el quehacer pedagógico de las participantes, se puede decir que, en su mayoría, las maestras en formación, concuerdan que uno de los mayores retos que surgió a la hora de proponer espacios con herramientas musicales significativos en bebés, fue el no contar con una variedad de actividades para estas primeras etapas, ya que buscaban referentes y no encontraban esa guía que fuera útil para estas primeras etapas (0-2 años). Eso muchas veces les terminó generando mucha incertidumbre como lo muestra E1. (...) investigaba, y algunas actividades no salían en los libros, entonces yo le preguntaba a la profesora ¿cómo podemos intervenir? ¿Qué podemos hacer acá?

En un primer momento, las participantes tienen la concepción de que, entre más variedad de herramientas utilizadas en una actividad, sería mucho más enriquecedora la experiencia para los bebés, es decir, consideraban que entre más materiales utilizaran, entre más objetivos tuvieran, sería mucho más valiosa la experiencia esto sin importar, si uno de los objetivos está aislado del otro. Entonces, durante la realización de sus propuestas, la preocupación, en cuanto a las herramientas, era no repetir, como lo menciona E5: “a veces era cómo que voy hacer, porque pensaba que eso ya lo había trabajado la clase pasada”.

Respecto a este pensamiento, se ve que fue la tendencia entre las participantes, donde ellas manifiestan caer en las mismas propuestas, sentían no tener creatividad para enfrentar el mundo musical de los bebés, como expresa E2:

“¿Qué vamos hacer? porque entonces siempre con las palmas o el tambor, o qué hay más allá, ese fue mi mayor reto en las actividades, porque a veces me quedaba sin insumos y no quería que se volviera repetitivo para los estudiantes.

“Sentía que en las actividades caíamos siempre como en lo mismo, aquí con las palmas, aquí con este movimiento (...) pero, como que no había una verdadera creatividad, mejor dicho, las actividades se podían contar en las manos”

Como se observa, esto se convirtió en un reto para ellas, no sin antes comprender que, para trabajar la música en las primeras etapas, se debe tener en cuenta que esto es un proceso lento, donde los bebés aprenden a medida que se le repite una y otra vez la misma frase, el mismo canto, el mismo movimiento, el mismo objeto musical, es decir, que a los bebés se les debe ofrecer las herramientas musicales de una manera muy diferente a los adultos “(...) algo que no se me va olvidar son las palabras de Diana, que siempre es lo mismo, las mismas actividades, y eso fue difícil de dirigir, porque estamos grandes, porque me encantan las cosas diferentes, pero a los niños no”

A partir de lo expuesto, se destaca que la estudiante adquiere un conocimiento respecto al uso de las herramientas, entendiendo que “en música esa repetición es necesaria, y se llama “práctica” (Goodkin, 2017). El problema se daría cuando esa repetición se da sin una variación en esos elementos utilizados, porque se termina volviendo aburrido para el niño,

no despierta entusiasmo y se empieza a perder sentido en las actividades. Entonces, es pertinente tener presente lo mencionado por el autor, sobre esa necesaria repetición, para que, desde la práctica, se pueda llegar a una consolidación de los ejes musicales ofrecidos por el docente.

A partir de lo dicho hasta acá, el reto para las docentes en formación está en tratar de mantener en sus futuras planeaciones, la “variación dentro de la repetición” tal como lo llevo a la práctica E5. (...) una de las canciones estrella la feria del maestro Andrés, que trae sonidos diferentes, pero es acumulativa. Lo cual es confirmado por el siguiente autor:

Ya sea palmear un patrón rítmico, una canción, un paso de danza o una pieza musical, hay que cambiar un elemento mientras continúa con la necesaria repetición. Hacerlo rápido, lento, agudo, grave, con un diferente toque, con una persona o un instrumento diferente, con un diferente sentimiento y así sucesivamente. Ahora tendremos lo mejor de los dos mundos: La variación que lo mantiene interesante y la repetición que ayuda a aprender y recordar lo aprendido (Goodkin, 2017).

6.3 Sentires y tensiones vivenciados durante la experiencia musical

“Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo (...) un modo de habitar, también, estos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencias (...) de carne y hueso” (Larrosa, J. 2009; p41).

El siguiente apartado tiene como eje principal, hacer visible estos sentires por los cuales transitaron las maestras en formación durante la experiencia musical y lograr comprender un poco sobre cómo se vivenciaron esas emociones que surgieron al transitar por estos espacios, donde, como dice Larrosa, a veces, sucede lo imprevisto, vacila el saber, las palabras; donde se llega a un límite de lo que se sabe, de lo que se conoce y desde ese no

saber, no conocer, desde esas barreras nacen nuevos sentires, nuevas tensiones, las cuales, se les intentan hacer visible desde este apartado.

Para lograr lo dicho en el párrafo anterior se realizó un análisis en la primera y segunda entrevista donde salieron a flote algunos sentires, en primer momento, en relación con dos temas en específico, uno de ellos relacionado con el canto y el movimiento ante los niños, como se refleja en el siguiente comentario “no tenía la confianza, ni la seguridad de que todos podemos cantar, entonces, antes me sentía muy insegura(...) voy a hacer el oso, o no les voy a enseñar bien(...) yo no sé cantar, por eso me sentí así”(E6).

El segundo tema nace en relación a los sentires que surgen hacia esos espacios que ofrece la carrera, los cuales, para las estudiantes, no son suficientes o no dan los fundamentos necesarios, que lleven a propiciar el desarrollo de competencias y habilidades que permitan enfrentarse a contextos como la creación de ambientes musicales para bebés, lo cual se refleja, en la calidad en las herramientas que se presentan a estos, como se ve reflejado en el siguiente comentario: “yo no siento que la carrera me haya brindado alguna herramienta, (...) con el proyecto de grado es que se están brindando como las herramientas” (E3).

Como vemos, todos estos sentires respecto a la academia surgen, a pesar de que el perfil del licenciado en Pedagogía infantil, de la universidad de Antioquia está perfilado hacia formar un profesional que cuente con la capacidad de dar sentido a problemáticas inciertas y complejas, desde el saber actuar y saber hacer. Toda esta acción conjugada de manera interdisciplinar con las distintas metodologías, didácticas y conocimientos ofrecidos por algunos de los espacios de formación (1608). Tal cual como se menciona (Gallego B., y otros, 2017). en el libro Trayectorias y voces de los maestros egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia donde se expresa que el estudiante de pedagogía infantil.

Se caracterizará por ser un profesional con dominio en las problemáticas de la primera infancia, un docente investigador con capacidad para reflexionar y asumir posturas críticas en torno a la educación, la pedagogía, la infancia y la política pública, consciente de las características de los diferentes contextos y con habilidad para llevar

a cabo propuestas innovadoras en los ámbitos educativo y comunitario en el marco de la investigación; comprometido con las problemáticas locales, nacionales e internacionales (p.64)

De manera directa o indirecta, con todas estas competencias y habilidades, se entendería que las estudiantes deberían antes de la práctica pedagógica “saber hacer” y “saber actuar” ante las problemáticas que se presentaron durante el proceso musical vivenciado, más los testimonios de cinco de las seis estudiantes muestran lo contrario “no me sentía muy segura con respecto a mis competencias y a mis capacidades musicales(...) no es un campo muy explorado (...) entonces, no estaba muy segura y me da temor realizar las actividades” (E6).

De las evidencias anteriores, se analiza que estas tensiones terminaron creando barreras, impedimentos e impotencia, así como una serie de sentimientos y emociones que surgen ante lo desconocido. Por tales motivos, ante esto las estudiantes, en un principio, optan por lo que ya conocen, para evitar sentimientos no deseados, como lo hizo E1: “no me tomaba el tiempo de buscar un repertorio nuevo para darle a conocer a los niños (...) Siempre buscaba lo mismo, que todos lo conocieran porque me daba miedo mostrar un repertorio nuevo y que los niños (...) no mostrarán interés”

Como vemos, esa inseguridad ante las competencias, con las que cada una cuenta, de alguna manera no permitió que fluyeran con facilidad las propuestas y las actividades, siendo esto un factor decisivo para frenar la innovación en los distintos procesos educativos (Entendiendo por innovación educativa, como ese deseo que lleva o mueve a un docente a mejorar sus prácticas educativas). En cuanto a la innovación, (Cervantes, Eimanns, Lozada, Ponce de León & Sánchez, 2015) dicen: “El docente debe asumir e interiorizar este nuevo perfil profesional en el que necesita nuevas experiencias, técnicas, percepciones y también conocimientos para dar respuesta a los retos que se presentan cada día” (Vílchez Bueno, 2015; p.9).

Por otro lado, a diferencia de las cinco primeras participantes, en la primera entrevista, una de ellas expresa sentirse un poco más segura, esto debido a que ya habían pasado por experiencias musicales en espacios ofrecidos por la academia o por fuera de ella, como se logra ver en lo dicho por E2. “sentí al principio tranquilidad (...) yo venía de haber estudiado técnica vocal, de haber estado en el coro de la universidad y de la iglesia, había cantado en varios lugares y sabía algo de música, por ello me sentía tranquila”. Acá se logra ver y resaltar lo dicho en párrafos anteriores, donde se expresa que el adquirir competencias previas, puede hacer la diferencia en cuanto a estos sentires que surgen en ese primer momento de la experiencia.

De las afirmaciones anteriores, se puede ir concluyendo que afloraron varios sentimientos y emociones que reúnen las voces de todas las participantes donde, para unas, son sentimientos que surgen desde eso desconocido, desde eso que no se sabe y que, de alguna manera, alzan su voz ante la universidad, la cual, como ya se ha mencionado, consideran que no dio todas las bases suficientes desde el desarrollo de las habilidades y competencias para lograr un acompañamiento musical a bebés. Pero, por otro lado, se logró ver la voz que decía “me sentía tranquila” (E2).

Tranquilidad que surge muchas veces, por no tener claro que la experiencia musical con bebés, va más allá de un operar o un hacer, donde el docente entrega materiales musicales sin ningún objetivo claro, sin mirar otros factores que son ejes principales a la hora de crear ambientes sonoros significativos para cada una de las etapas, como se logra ver acá, en lo expresado por E2.

“Yo cantaba por cantar, pues yo no le daba como una utilidad a la música, sí mucho, conseguía (...) una canción sobre el tema que iba a cantar, entonces no sé, pero no era como algo muy trascendental ni sabía los efectos que la música le podría brindar al bebé, incluso muchas veces hasta las cantaba mal o sin ritmo ni nada porque no sabía bien eso”

“Con esto queremos afirmar que, la experiencia no consiste en arrojar material a un niño y dejar esta situación al azar” (Origlio, Berdichevsky, Porstein, & Zaina, 2003; p33), y tal vez, esto fue lo que permitió que E2, en un principio, se sintiera en una zona de confort, donde un primer sentimiento que surgió fue “tranquilidad” ya que, su práctica musical se reducía a un operar y realizar repeticiones sin sentido alguno. Como se logra reafirmar en el siguiente comentario de E2.

“Mi criterio de selección antes era solamente música infantil, pero de esa que uno escucha siempre, como la ronda de siempre, pero no lo había pensado en el enfoque que le di en el trabajo, que fue un enfoque cultural, como con arrullos antiguos y todo eso (...) pues siento que sí cambio un poquito esa perspectiva, porque yo me lo imaginaba como con rondas, con cosas así que ya existieran; pero no veía como más allá de ese repertorio”

Desde estas afirmaciones de E2, y partiendo de lo dicho por Larrosa, sobre que la experiencia no es lo que hago, sino lo que me pasa, en ese sentido, queda la pregunta si, antes de la práctica E2, contaba con competencias y habilidades musicales como las mencionadas por Silvia Malbrán, las cuales, la llevaron a estar tranquila al momento de enfrentarse a la experiencia musical, o si esa tranquilidad era fruto de la forma mecánica, operativa o repetitiva de ofrecer la música a bebés. Esta pregunta surge por la segunda entrevista que se le realiza, dónde habla de otros sentires, (susto, decepción) muy alejado, a lo que expresó en un principio (Tranquilidad) como se observa en la siguiente frase

“Al darme cuenta de que no era solo lo musical, sino que, también en otros aspectos, puesto que nosotras somos es licenciadas en pedagogía infantil, me dio un poco de susto, porque no sabía de mucho material, y ya ahora. Es como resignación, por eso (...) de la creatividad según el grupo que se tenga y lo que uno haga con la música, y a la vez un poco de decepción porque pensaba en aprender más” E2.

De las evidencias anteriores, salen a la luz varios de los sentires de E2. Donde se logra ver que, a medida que vivencia la experiencia musical, va cambiando con ello su sentir, (tranquilidad). sentir que de cierta manera surge por considerar que contaba con unos conocimientos o, llevada, tal vez, por la utilidad que le daba a la música en las aulas, la cual no le permitió hacer un proceso de integración, entre la acción y el saber pedagógico/ musical, donde a partir de esto, surjan nuevas experiencias, que le permitan enfrentarse a problemáticas que la conduzcan más allá del saber operar llegando a un en el saber actuar y saber hacer, como es el caso de las creaciones de propuestas musicales.

En cuanto al saber hacer, (Betancur & et.al, 2017, p.64). Citado por el Proyecto Educativo del Programa de Pedagogía Infantil. afirman que “este saber hacer implica pensar, analizar, planear y ejecutar después de comprender una problemática situada en un tiempo, un espacio y un contexto auténticos, con desafíos didácticos y espacios de evaluación tendientes al mejoramiento”

Por otro lado, aparte de los temas antes mencionados y analizados, de donde surgieron unos sentires y tensiones, salen a flote desde la segunda entrevista, otros sentires que están en relación con eso que no se conoce (acompañamiento musical a bebés) y que abarca a las seis entrevistadas. Se puede observar dos de las estudiantes nombran como un encontrón de emociones, así es mencionado por E1: “Durante todo el proceso experimenté muchas emociones, diría que demasiadas, eso fue como un encontrón de emociones, porque me sentía frustrada luego me sentía feliz”. Además, es confirmado desde el testimonio de E5: “me sentí como en una montaña rusa”.

Acá se puede observar que una vez se adentraron a eso desconocido, pasó algo en las estudiantes que, en palabras de las mismas, las subió a una montaña rusa. Entonces, ¿qué pasó con estas estudiantes una vez se sumergen en esta nueva experiencia para que surjan sentimientos tan encontrados? Para intentar dar respuesta se acoge este análisis, a una de las definiciones que Larrosa da a “experiencias” cuando dice que la experiencia no se reduce a sucesos externos sino, por el contrario, te lleva a sufrir unas transformaciones en

la reflexividad, la subjetividad de un sujeto. Donde “eso que me pasa” ese acontecimiento externo, supone de algo que me pasa a mí, que toca mi ser, mis pensamientos y sentimientos, que afecta lo que yo soy, lo que pienso, que me lleva a unas transformaciones en lo que yo soy (ser/ profesión).

Entonces, eso que no se conocía las afecta, les toca su subjetividad, sus emociones, y las toca como docentes en formación; eso que les pasa les permitió transitar por sentires como: temor, susto, pena, nostalgia, ansiedad, inseguridad, incertidumbre, frustración, entre otras como lo vemos en varios de los testimonios.

E1: El mayor reto fue quitar el miedo a enfrentarme a eso, es decir a tocar un instrumento, escribir, cantar, bailar, a sentirme cómoda (...)

E5: las emociones en parte de ansiedad, en verdad he sufrido de mucha ansiedad con el trabajo, porque de alguna manera, para mí no ha sido fácil porque yo no soy tan expresiva, yo no soy tan musical.

E3: “(...) Obviamente yo sentía temor, sentía pena porque me juzgaran y eso se va viendo reflejado en el trabajo, porque, los primeros videos fueron fatales, o sea, si me sentía yo muy insegura”

Pero ¿por qué tantas emociones como el miedo en esta experiencia musical? “A los docentes les da miedo lo que no conocen, y el desconocimiento les lleva a la incertidumbre. Miedo a no querer ver lo que no les gusta, lo que no saben, cómo gestionar con lo que no se concibe” (Jiménez, 2006).

Todos estos sentires no solo surgen por lo musical, a ello se sumó, la pena enfrentarse a algo nuevo como era enviar un video, realizar las actividades virtuales E4: (...) siento mucha pena(...) de hacer videos... Eso me cuesta mucho, mucho trabajo la verdad. la tristeza y enojo de no poder ser tan expresiva como lo pedían en los centros educativos, E6: (...) cuando enviamos un video y no les gustaba a las maestras del centro, entonces, deberíamos repetirlo y eso me provocaba mucha tristeza, y a la vez enojo(...): en uno de los videos me decían que no mostraba la alegría, que debía mostrarle a los bebés(...) al fin y al cabo, nunca fue aceptado el mío, según por esos criterios.

Como se puede evidenciar, en lo anterior cada participante estaba en una lucha constante con esas emociones, las cuales, como ya se ha dicho, pueden surgir por el miedo a lo desconocido de la experiencia, y a lo que resulte de esta, tal como lo menciona (González, 2014).

El profesorado afirma que, sí lo desconocido finaliza de modo satisfactorio, no se le temería. Esto surge como consecuencia de que el futuro es algo que está constantemente presente en la vida de los docentes, por ello reconocen que la inseguridad que se genera es debido a lo desconocido que se acerca (Vílchez Bueno 2015 p.16).

Como vemos, eso desconocido que se acerca viene con una variedad de sentires que se pueden catalogar como “negativos” en un principio claro está, porque muchos de ellos paralizan al momento de realizar una labor.

Esas emociones pueden convertirse en un obstáculo en cuanto le impiden al maestro incumplir con las actividades y con los objetivos planteados. Sin embargo, también se encontró que el maestro desde su creatividad, fortaleza o inteligencia emocional hace uso de estrategias que facilitan su trabajo, y le posibilitan ejercer control sobre las emociones sentidas (Betancur & et.al, 2017, p.108)

Entonces, se entiende que, si las estudiantes cuentan con las inteligencias emocionales necesarias, podrá controlar y gestionar sus sentires, convirtiéndolos, muchas veces, en un impulso hacia la meta, una motivación que le permita obtener resultados satisfactorios.

El control de las emociones no es una tarea fácil, lo que debemos hacer es que estas emociones jueguen a nuestro favor; la clave está en utilizarlas de forma inteligente, para que trabajen en beneficio propio, de modo que nos ayuden a controlar nuestra

conducta y nuestros pensamientos, con el objetivo de obtener mejores resultados (Cano Murcia & Zea Jiménez, 2012; p.65).

Como vemos, estas emociones pueden llevar, en algunos casos, al sujeto a obtener mejores resultados, al mismo tiempo, que puede ser un detonante que incite a buscar una salida a esa frustración como se ve reflejado en los siguientes testimonios “me fui como concientizando y, me fui como enfrentando a ese miedo y a esa pena de no saber cantar y, yo siento que eso se me fue quitando, se me fue quitando la ansiedad” E3. Así mismo se observa en lo dicho por “aprendí a tolerar la frustración” (E4).

Por lo visto, esas competencias emocionales adquiridas desde la educación formal/ no formal, permitieron que las docentes en formación contarán con algunas capacidades que las llevó gestionar estas emociones. Emociones que al mismo tiempo se convirtieron en detonantes que llevaron a la reflexión durante la experiencia, ya sea sobre su lugar o su hacer pedagógico; como se logró ver desde las voces de los propios estudiantes: E1. Se pregunta: “El miedo me hizo preguntarme ¿si voy a ser capaz?, ¿esto si es para mí?, ¿si lo voy a lograr sacar adelante? (...) yo decía esto tan complicado, yo sí seré capaz” así mismo para E5. Surgen algunas preguntas como: cuando empecé en la práctica, yo dije, estoy en el lugar equivocado, ¿porque me metí en esto?

Es de resaltar que todas estas preguntas y reflexiones que surgieron son importantes para que un proceso de investigación se pueda ir cumpliendo en relación con algunos de los objetivos planteados, ya que, esas preguntas las invitan a investigar (datos, conceptos, autores), como lo vemos en la voz de E5. “fue un disfrute, porque leí libros, busque canciones, investigue” está disfrutando de la investigación, es tal vez, por ese querer darle un lugar a eso que la ocupa eso que le falta.

Desde estas investigaciones, es posible que se vayan adquiriendo experiencias en cuanto a lo musical, al mismo tiempo que van adquiriendo también habilidades y competencias, donde todos estos sentires que surgieron en un principio se van disipando

(miedo, susto, ansiedad, frustración) y en su lugar de estos, aparecen otros (felicidad, satisfacción, comodidad). Como lo vemos en estos tres testimonios:

E1: a la hora de hacerlo me generó mucha inseguridad, al pasar el tiempo me empecé a sentir más cómoda y después fluyó súper bien.

E2: (...) Me quedó como una satisfacción poder hacerlo, porque era un tema que queríamos, al punto de aplazar los grados.

E6 (...) con las familias tuvimos una gran acogida (...) por ese lado fueron sentimientos más de calma, más cómodas por lo que estábamos realizando.

En último momento se menciona un sentir que se fue dejando entrever un poco, por ese sinsabor que les deja la práctica pedagógica, ese sinsabor, visto desde esas nuevas posturas y bases adquiridas, que las lleva a reflexionar sobre el camino que recorrieron y el camino arduo que les espera para lograr estos espacios musicales significativos, acorde con cada etapa de los bebés como lo menciona E1.

“Siento que todavía falta mucho por explorar. Solamente han sido tres semestres (...). Dos semestres mirando y leyendo “cositas”, pero siento que hay mucho más por aprender y, yo siento que eso es un reto ¡Eso es un reto! Que tenemos que afrontar si queremos seguir implementando la música y a las que nos gusta porque, si nos llama la atención debemos formarnos más”

Es claro que esa reflexión o análisis que realiza E1. Invita y recuerda que falta mucho camino por recorrer y que, para lograr generar espacios significativos en el acompañamiento musical a bebés, es necesario que, desde el programa de Pedagogía infantil, se dé un lugar protagónico a la música en la formación docente como lo menciona E4:

“Yo pienso que la formación del pedagogo infantil se debe establecer desde una formación integral en la cual la música no sea solo un curso más. Creo que debería pues de ser más completa, por ejemplo, que sea el curso de Música Uno, Música Dos,

Música Tres y, de esta forma el pedagogo infantil contará pues así con las bases necesarias para brindarle a los niños y a las niñas experiencias musicales significativas”

Pero, para que esto se logre E2. Menciona que “siento que hay que seguir investigando y basarnos en países que ya están más avanzados que nosotros con respecto a eso” entonces para ella, es importante que, para ofrecer espacios musicales enfocados en la formación musical para el docente general, se tenga como referente a estos países que ya tienen una historia y cuentan con unas bases, que le pueden servir a cualquier docente, institución, o programa que desee dar inicio a un proceso musical no profesional.

6.4 El lugar que se otorgó y se otorga a sí mismas las maestras en formación, en el acompañamiento musical a bebés.

“Del mismo modo que podemos ayudar a los niños y niñas a desarrollar habilidades relacionadas con las matemáticas sin ser matemáticos, o con la expresión plástica si ser pintores o escultores, es posible enseñar música sin ser pianista o músico profesional” (Akoschky, Alsina, Díaz, Giráldez, 2008; p.32)

Para este apartado, se tiene en cuenta las dos entrevistas realizadas durante el proceso de recolección de la información. Acá se intenta comprender ese lugar que se otorga, y se otorgó en su momento, la maestra en formación, en el acompañamiento musical a bebés. Esto, entendiendo la importancia del acompañamiento en los primeros años de vida, para que se pueda llegar a unos aprendizajes y disfrute por la música. Entonces, si se entiende que hay un especialista en música, qué lugar ocupa el docente general en esta formación, o, mejor dicho, qué lugar se otorga cada una de estas maestras en formación en el acompañamiento musical.

Desde la primera entrevista y en la segunda, se puede entrever que el lugar que éstas se otorgan, está relacionado con el hecho de que, para que un docente ocupe un rol significativo en la enseñanza musical, es fundamental que éste cuente con algunos conocimientos básicos que los lleve a lograr un aprendizaje, tal como se refleja en lo dicho por E1 y es confirmado por E3. Durante la primera entrevista quien se otorga el siguiente lugar:

“No creo que tenga que tener conocimientos pues así de maestría, de especialista que ya sepan absolutamente todo de música, pero sí creo importante que por lo menos sepan el porqué es importante la música en el ambiente escolar(...), y que sepan elegir un buen repertorio, porque no cualquier canción se le puede poner, no va a surtir el mismo efecto, saber conocer a sus niños, saber qué les gusta, qué canción les gusta, cómo se sienten motivados(...) ese tipo de cositas sí creo importante que los conozcan porque de esta manera se pueden implementar actividades muy dinámicas, muy chéveres, que va a enriquecer (...) a los niños y a la profesora también, pero ya(...) conocimientos muy avanzados, no creo que sea necesario, pero si algo básico”

E3: Es importante que un licenciado en pedagogía infantil tenga conocimientos sobre música; o sea, siento que debe ser ya un conocimiento básico.

Así mismo, contrastando esta información antes mencionada sobre el lugar que se otorgan, en relación con el lugar que le otorgan a la música en el hacer pedagógico, dónde sale a la luz que la música no tenía un espacio significativo dentro del hacer pedagógico, como lo menciona E1.

“Antes de la práctica, yo simplemente buscaba como canciones que todo mundo conociera, por ejemplo, el baile de la calavera, pimpón es un muñeco, y ese tipo de canciones, porque, son canciones que animan a los niños, los niños cantan, a los niños les gusta”

Entonces, en esa primera entrevista se logra analizar que el lugar que “le otorgan a la música” durante las propuestas pedagógicas, dista mucho de la posición que ellas “se otorgan ante la música”. Es decir, ellas se posicionan como parte fundamental para que la primera

infancia logre adquirir un gusto, un disfrute y unas habilidades musicales, más ese pensamiento no era llevado a la práctica cómo se logra confirmar desde otro de los comentarios “no era mi prioridad pensar en actividades musicales” (E3)

Como vemos, la posición/ lugar que le dan a la música en el quehacer, está paradójicamente muy alejado de ese discurso, tal como se evidencia en lo que menciona E3: “A mí, la parte musical me vino a interesar cuando las muchachas mostraron el proyecto el día de la exposición de las prácticas”

En una segunda entrevista, las seis docentes continúan dando una posición importante a las docentes en el hacer musical a bebés, más cambia en ellas, es la posición que le dan a la música, ahora concordando el discurso pedagógico con la práctica como lo confirma E3:

“Mi percepción ha cambiado porque yo siento que ya la música no debería ser utilizada como “relleno” sino que podemos utilizar/implementar la música para formación. O sea, la música puede tener un sentido y puede ser un gran apoyo para nosotras como maestras a la hora de enseñar”

Según lo dicho, esta nueva posición que ocupa la música en el hacer pedagógico, puede abrir un mundo de posibilidades, ya que, para que el niño logre un desarrollo musical y un gusto/ disfrute por la misma, es necesario que el docente general conozca que su papel es fundamental, debido a esa relación diaria y conocimiento que se tiene del mundo infantil. Entonces este saber o nueva posición, lo llevaran a entender que muchas de las competencias que se utilizan a la hora de enseñar otras áreas del saber, se puede utilizar para desarrollar ambientes musicales significativos.

Esta nueva posición también las lleva a plantear la importancia de la labor del docente general, y más por el lugar que tiene la música, en su día a día con los alumnos “y, más porque nosotros tenemos una relación muy fuerte o, muy estrecha (se puede decir) con la

música. Estamos prácticamente todo el tiempo cantándoles a los niños, entonces sí, o sí, lo considero demasiado importante” (E4).

Respecto a lo dicho, por las estudiantes, esta postura desde J. Mills, se confirma, ya que, para él, hay una importancia de los profesores generales, en la realización de ambientes sonoros por esa relación que hay en su día a día. La música es para todos los profesores y lo ideal es que los niños hagan música con su maestro de aula, no con un especialista que solo tendría un contacto esporádico con ellos. (Akoschky, Alsina, Díaz, Giráldez, 2008; p.32).

Por otro lado, si esto es así, se intenta entonces, desde las voces de las estudiantes, conocer a partir del lugar que ellas se otorgan, qué posición les dan a los docentes especialistas en la enseñanza musical a bebés; esto para comprender si al entrar estos en juego, la posición en la que ellas se ubican desde un principio cambia o se mantiene, para eso, E1 dice:

“yo creo que sí podría ser necesario un especialista que tiene muchísimo más conocimiento sobre la importancia, de cómo implementarlo de manera adecuada, que sea algo pertinente. Yo creo que nosotras como docentes de educación inicial podríamos tener unos conocimientos básicos, y hacer como las cosas bien, pero no se compararía con el conocimiento que tendría un especialista, o una especialista en música, pues son muy diferentes los conocimientos entonces creo que ambos son necesarios tanto el docente como el especialista “

Respecto a lo anterior, las seis participantes concuerdan, es necesario un especialista, pero más como acompañante del docente en la creación de ambientes sonoros a bebés.

E2. “Obviamente, un profesional en música siempre va a ser necesario porque, siento que nosotros como licenciados nos tendríamos que apoyar en un especialista en música, pero también, podrían delegarles esa parte a los licenciados en pedagogía infantil porque, siento que eso podría hacer parte de nuestro trabajo y, ¡Hace parte de

nuestro trabajo! O sea, no sé... Siento que ambos son importantes, pero sí creo que se le puede delegar esa parte a los licenciados”

E6: “Yo creo que es importante que haya un especialista en música(...) los docentes podemos hacer miles de cosas, pero creo que si nos podemos formar más en esto qué es la música(...) es algo que nos daría un plus, a todos los docentes, pero debemos estar formados(...) no vamos a ir a cantar por cantarles, porque los niños van a repetir la forma en que nosotros le cantemos, entonces, yo creo que es importante la formación más especializada en música”

Como vemos, las estudiantes consideran que es necesario un especialista para el acompañamiento al docente general, para que lleve la música al aula de una manera adecuada; dicen que el especialista tiene más conocimiento del área y por consecuencia, podría aportar nuevos aprendizajes, reforzando las competencias con las que cuenta el docente general.

Además, las estudiantes afirman que, podrían realizar un trabajo en conjunto, donde ambos pueden aportar en sus saberes, ya que, los docentes generales, no podrían realizar esta labor sin un acompañamiento especialista, por lo tanto, las estudiantes consideran pertinente o prudente que el docente de infantil tenga a alguien que aporte a sus conocimientos y potencie sus habilidades.

7 Conclusiones

Respecto al proceso musical vivenciado, se concluye que las estudiantes adquieren nuevos aprendizajes, competencias y habilidades musicales, que llega a reforzar el quehacer docente. Además, se evidencia en ellas, una sensibilidad ante la música que las invita a querer seguir investigando y vivenciando la experiencia musical, todo esto, con la intención de ofrecer esos espacios a los bebés más allá de un operar, como lo es reproducir la música sin ningún sentido, como lo hacían las estudiantes en los espacios de práctica pedagógica.

Aunque queda claro que falta mucho campo por recorrer en el área musical, debido a que comprendieron que la música necesita de la investigación, la práctica y espacios de experiencias para llegar a su aprendizaje, interiorización, y aplicación con bebés, es necesario crear espacios propicios donde ese aprendizaje pase por el cuerpo, se vivencie, se interiorice, y así, el docente lo pueda transmitir, porque, ¿cómo se enseña lo que no ha pasado por el cuerpo, lo que no te ha tocado o no ha logrado una transformación en ti?

Debido a esto, se invita a la universidad a fomentar espacios como los vivenciados por las participantes, los cuales fueron educativos, pero sobre todo de experiencias como es mencionado por Larrosa, quien nos dice que las experiencias no son acciones o eso que se hace, que más bien, es eso que se vive, que pasa por el cuerpo, que se padece. Como se vio reflejado en los testimonios de cada una de las entrevistadas, quienes mencionaron que padecieron, lloraron, y vivenciaron con todo su cuerpo cada momento de la práctica musical. Además, en su testimonio resalta que fueron sujetos de experiencias; esto debido a que el conocimiento pedagógico llegó a su límite (no sabían qué hacer y cómo actuar ante ciertos sucesos, es decir, no contaban con las herramientas pedagógicas para resolver algunos problemas que trajo lo musical) más, se reinventaron y sacaron cada momento a delante de la mejor manera, ante todo esto, dejaron claro que esta experiencia tocó su ser, sus conocimientos, sus pensamientos, y las llevó a una transformación no sólo como persona, sino como profesional.

Es de resaltar, que ese sin número de sentires y tensiones vivenciados por las estudiantes, tal vez se pudieron evitar desde un principio a partir de la academia., si desde el

primer semestre de carrera profesional, se ofrece una variedad de espacios musicales donde exista en ellos un complemento que permita al docente en formación adquirir conocimientos, no solo desde lo cognitivo, sino desde el involucrar todos los sentidos necesarios para lograr una experiencia musical significativa tanto para el docente como para los bebés, entonces, el docente adquiere experiencia y se relacionaría con eso desconocido hasta el punto de no evitarlo, sino enfrentarlo desde sus habilidades.

Por tal motivo, las participantes expresan, al igual que nosotras como investigadoras, que es necesario que la universidad ofrezca espacios que permitan a las estudiantes adquirir habilidades musicales que las lleve a un cambio en su postura, así como las impulse a analizar el lugar que le dan a la música en las aulas, al mismo tiempo que las invite a la apropiación de herramientas que permitan enriquecer el hacer musical, en vez de evitar o negar estos ambientes por el desconocimiento que las lleva al temor, y este temor, las incita a sustituir la música por otras actividades mucho más conocidas, las cuales generan tranquilidad en ellas.

Y, ¿Por qué no? Realizar una de las practicas pedagógicas, direccionadas a licenciadas en pedagogía infantil de algún centro de desarrollo, donde se brinde la formación de todas esas habilidades que hasta ahora se consideran necesarias para implementar ambientes sonoros significativos dentro de las experiencias pedagógicas cotidianas como trabajo de campo en un futuro, esto cuando se cuente con aún más apropiación y experiencia referente al área musical., siendo así pioneros en este campo.

Desde lo dicho, tal vez surjan muchas preguntas, una de ellas es, ¿por qué este proceso tocó y transformó de tal manera a estos sujetos? ¿por qué el espacio musical fue tan significativo, hasta el punto de lograr en ellas un encontrón de emociones? ¿por qué lo musical genera tantos sentimientos como el miedo, la rabia, la tristeza, inseguridad, siendo la música utilizada en nuestra cultura como símbolo de alegría, expresión o movimiento? o ¿por qué ese temor, siendo la música considerada como uno de los ejes fundamentales para abordar cualquier temática pedagógica en la primera infancia? ¿por qué ese temor, si como docente se tiene claro que a un bebé no se les dan órdenes, se le canta para que duerma, se le canta para que no llore, se le canta para que coma?

Con todo ello, y debido al poco tiempo con que se contó para esta investigación, queda pendiente para otros espacios académicos, pensarse al docente y su relación con la música, y desde luego, reflexionar si lo vivenciado por las entrevistadas hace parte del sentir de la mayoría de las egresadas de pedagogía infantil. Si estos, abarcan los sentires de los egresados, se debe tener total cuidado y dar solución a ello, debido a que, si el canto y el movimiento es considerado como parte natural de los bebés, las maestras que se ocupan de esta población, no deberían tener miedo o evitar abordar un tema que hace parte del quehacer pedagógico y que además está contemplado en las leyes y lineamientos que rigen la primera infancia.

Así mismo , queda entonces desde el programa de pedagogía infantil, replantear algunos espacios de formación musical, complementar o reforzar los ya existentes, y que estos permitan a las estudiantes vivenciar la música desde la experiencia de Jorge Larrosa, buscando reducir un poco algunas tensiones y sentimientos que llevan a los docentes a optar por borrar la música en las planeaciones o a cometer errores a la hora de crear ambientes sonoros, errores que puede repercutir en los bebés, y en la manera como estos interactúan con la música y el movimiento en su edad adulta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., & Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil*. Barcelona: GRAÓ.

Cala, M. D. (2014). *Música para bebés*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Carrasco, M. P. (2004). *Cómo educar a tus hijos con la música*. España: Palabra.

de Toscano. (2009). *La entrevista semi - estructurada como técnica de investigación*.

Departamento de salud, educación y bienestar de los Estados Unidos. (1974). *Informe Belmont: Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación*.

Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Enghels, R., & Vanhaverbeke, M. (2020). La expresión de valores diminutivos en contextos escritos de cambio de código. Un análisis comparativo de novelas latinas. *Glosas*, 9(8), 37-54.

Gainza, V. (2009). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales S.A.

Gallego Betancur, T. M., Duarte Duarte, J., Rendón Uribe, M. A., Taborda Muñoz, J., Montes Pineda, J., Gómez Marín, A., ... & Sánchez Ortiz, R. (2017). Trayectorias y voces de los maestros egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

González, A. d. (2017). *Estrategias para la educación musical en el jardín infantil: Propuesta de un dispositivo pedagógico para afianzar los procesos musicales en la primera infancia a través de las docentes jardineras*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Ministerio de la Protección Social. (2007). *Política pública nacional de primera infancia "Colombia por la primera infancia"*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Narodowski, M., & Snaider, C. (2017). *¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa*.

Pros y contras de la escolarización temprana. (2017). *Supertics*, 1.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Ariza, E. (2015). *Algunas pistas y reflexiones en torno del dibujo rítmico como dinamizador de la Lectoescritura musical en población rural desde el modelo de escuela nueva*. [Artículo]. Universidad San Buenaventura. Buenaventura.

Biblioteca Pública Piloto. (2019). *Pilar Posada: la escritora invitada en abril*. www.bibliotecapiloto.gov.co

Blanco, Y. (2018, Marzo 9). *La pedagogía de creación musical: Aulas y talleres creativos*. Revista pedagógica, vol (31), p. 42 – 58.

Canticuénticos (2014). Canticuénticos. www.canticuenticos.com.ar

Cardona, J. (1989). *Los niños como sujetos de derechos*.

<https://www.iaeu.edu.es/estudios/derecho/los-ninos-como-sujetos-de-derecho/>

Chávez, M. (2017, Febrero 6). *Con nanas y arrullos los bebés se acercan a la literatura*.

<https://maguared.gov.co/nanas-arrullos-bebes-acercan-literatura/>

De la Calle, M. de A. (2009, Enero 11). *La formación de los maestros de educación infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia*, volumen (12), p. 107 – 120.

Departamento de Sociología II. Universidad de Alicante. (s.f.). *Fases de la investigación cualitativa*. Recuperado el Junio de 2020, de Técnicas de investigación social. <https://sites.google.com/site/tecninvestigacionsocial/temas-y-contenidos/tema-4-las>

tecnicas-estructurales-entrevista-grupo-de-discusion-observacion-y-biografia/disenio-de-la-investigación-cualitativa/fases-de-la-investigación-cualitativa

Gordon, (2003). INFORMACION MUSIC LEARNING THEORY. (s.f). Texto resumido por: IGEME. <https://igeme.es/metodologia-general>

Mincultura (s.f). La cultura de todos. *Quiénes somos*. www.mincultura.gov.co

Ministerio de cultura. (S. f.). *MaguaRED Cultura y primera infancia*. www.maguared.gov.co

Ministerio de Educación. (s. f.). *Modalidades de la educación inicial*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/228881:Modalidades-de-la-educacion-inicial>

Murcia, S. R. C., & Jiménez, M. Z. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, ciencia & tecnología*, 4(1), 58-67.

Origlio, F., Berdichevsky, P., Porstein, A., & Zaina, A. (2003). *Arte Desde La Cuna - Educación Temprana De 0 A 3 Años*. Buenos aires: Nazhira.

Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe, Argentina: Homo sapiens ediciones.

Vílchez Bueno, I. (2015). *La inseguridad del docente como obstáculo a la innovación*.

