



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
(Reales Decretos 1834/2008 y 303/2010)**

**Guitarra Colectiva: Actuaciones para la
mejora de su aprendizaje y para el desarrollo
profesional docente**

Diego Gonçalves García

Tutora: Dra. María José Valles del Pozo

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal**

Curso 2021-2022

Enseñad música y canto en la escuela no de manera tortuosa, sino como un disfrute para el alumno; inculcándole una sed por la música de calidad, una sed que le durará toda la vida

Zoltán Kodaly

Resumen

La Clase Colectiva es la única asignatura dentro del plan de estudios de enseñanzas elementales de música donde la práctica instrumental se trabaja de manera grupal junto a compañeras y compañeros de especialidad. Esta asignatura carece de definición clara en el currículo de Castilla y León, lo que en cierta medida provoca que su potencial como disciplina educativa se vea reducido.

Ante estas carencias, el presente TFM expone una descripción de la propia práctica a lo largo de un curso lectivo impartiendo la asignatura de Guitarra Colectiva procurando el autodesarrollo profesional a través de la reflexión y evaluación de las propuestas didácticas llevadas a cabo en el aula.

Dicha descripción ha sido estructurada sobre un modelo englobado dentro de la metodología conocida como investigación acción. Las conclusiones apuntan al logro del objetivo marcado al inicio de la investigación, funcionando ésta como una herramienta para la sistematización de aquellas acciones emprendidas que han resultado satisfactorias y, por otra parte, modificar aquellas donde se ha observado posibilidad de mejora.

Palabras clave: Clase colectiva, guitarra, investigación-acción, autodesarrollo, desarrollo profesional.

Abstract

The Collective Class is the only subject within the elementary music education curriculum where instrumental practice is worked in a group with fellow students. This subject lacks a clear definition in the Castilla y León curriculum, which to a certain extent means that its potential as an educational discipline is reduced.

Given these shortcomings, this FMP exposes a description of the practice itself throughout a school year teaching the Collective Guitar subject, seeking professional self-development through reflection and evaluation of the didactic proposals carried out in the classroom.

This description has been structured on a model encompassed within the methodology known as action research. The conclusions point to the achievement of the objective set at the beginning of the investigation, functioning as a tool for the systematization of those actions undertaken that have been satisfactory and, on the other hand, modifying those where improvement has been observed.

Keywords: Collective class, guitar, action research, self-development, professional development.

Agradecimientos

Quisiera mostrar mis agradecimientos en primer lugar a mi tutora María José Valles del Pozo. Sin su seguimiento, ayuda y ánimos transmitidos, principalmente en las horas más bajas, no podría haber logrado terminar este trabajo. Gracias por confiar en mí y por haberme hecho sentir acompañado durante todo este tiempo.

También me gustaría agradecer a Ana el haberme acompañado en este momento y durante otros muchos momentos desde hace tanto tiempo, regalándome su compañía y su cariño.

A mi madre, por quererme como solo una madre sabe querer. Su ejemplo de fuerza y superación lleva inspirándome desde siempre y ayudándome a sacar lo mejor de mí.

A mis compañeros de máster, por haber querido formar un grupo tan unido y siempre dispuesto a ayudarse entre sí.

A mis alumnos y alumnas, de los que tanto aprendo. Gracias por ello y gracias por hacerme el trabajo tan fácil. Solo espero estar devolviéndoos al menos una pequeña porción del enorme aprendizaje que recibo de vosotros y vosotras cada día.

Índice

1. Introducción.....	11
1.1. Justificación	12
1.2. Hipótesis	13
1.3. Objetivos	14
2. Metodología	15
3. Estado de la Cuestión.....	17
4. Marco Teórico	19
4.1. Bases teóricas.....	19
4.2. Bases legales.....	21
5. Informe de investigación.....	25
5.1. Contexto	25
5.2 El método de indagación.....	27
5.3. El proyecto	28
5.3.1. Sentir o experimentar un problema.....	28
5.3.2. Imaginar la solución del problema	29
5.3.3. Poner en práctica la solución imaginada.....	30
5.3.4. Evaluar los resultados de las acciones emprendidas	39
5.3.5. Modificar la práctica a la luz de los resultados	48
6. Consideraciones finales.....	53
7. Referencias.....	55

1. Introducción

Desde el año siguiente que terminé mis estudios en el Conservatorio Superior de Castilla y León (COSCYL) en el curso 2012/2013 hasta hoy he estado desempeñando la función de docente. Comenzando desde la inexperiencia más absoluta a excepción de algunos episodios puntuales impartiendo talleres de actividades extraescolares en colegios y colaborando en el algún curso.

Los ocho años previos al presente año 2022, he estado ejerciendo como profesor en las escuelas municipales de música de Zamora (de 2013 a 2017) y Toro (de 2017 a 2021). Durante ambas etapas siempre he desempeñado el máximo de horas lectivas permitidas que la Ley contempla. Por lo tanto, por mis clases han pasado infinidad de alumnos y alumnas (especialmente en Zamora donde todas las clases estaban formadas por grupos de 5) de todas las edades, desde los 7 años hasta personas de la tercera edad, cada uno con sus particularidades propias del entorno diverso que conforma nuestra sociedad.

Cada año he procurado ir mejorando como profesional intentando desempeñar mi trabajo lo mejor que puedo. Este año creo que mi desarrollo ha sido mayor que en años anteriores debido a dos factores que han coincidido en el tiempo: cursar el Máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la Universidad de Valladolid y trabajar por primera vez dentro del marco de la enseñanza reglada en el Conservatorio Profesional de Música de Salamanca. Un factor ha ido complementado al otro a lo largo del curso y he podido percibir que lo que he ido aprendiendo a lo largo del máster ha provocado cambios en mi forma de entender la práctica docente.

Mi desempeño en escuelas municipales de música ha sido muy formativo en numerosos aspectos. El ámbito de estudios no reglados en el que se enmarcan estos centros facilita una amplia libertad a sus docentes para llevar a cabo las acciones en el aula que consideren más convenientes para un aprendizaje eficaz del alumnado. El tono más desenfadado que se respira en las escuelas de música, donde suele primar un clima lúdico frente a la presión que puede suponer la posible obtención de un título académico, ofrece al docente la posibilidad de experimentar con métodos diferentes a los ya conocidos (durante su etapa formativa al haber sido utilizados por sus respectivos profesores), ampliando así horizontes didácticos.

Esta experiencia me ha brindado las herramientas necesarias para enfrentarme al presente curso que ya está finalizando y el criterio suficiente para adaptarme a las circunstancias y responder eficazmente en cada momento.

Al comenzar esta nueva etapa profesional, sabedor de que el aprendizaje es un camino que nunca termina, me dispongo a dar un paso más en dirección a la profesionalización a través de la elaboración del presente TFM.

1.1. Justificación

Durante el presente curso, tras más de ocho años de experiencia como profesor de guitarra en diferentes centros de enseñanza musical y cursos de música, por primera vez he ejercido como profesor en un conservatorio profesional de música. Mi desempeño en el Conservatorio Profesional de Música de Salamanca ha coincidido en el tiempo con mis estudios en el Máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la Universidad de Valladolid. Este hecho ha influido en mi práctica, que ha cambiado con respecto a años anteriores. Las ideas y conceptos que he absorbido de las diferentes asignaturas del Máster poco a poco han hecho, entre otras muchas cosas, que preste más atención a mi manera de enseñar y que reflexione sobre mis acciones en el aula con el fin de buscar un mayor logro de mis estudiantes y el consecuente sentimiento de autorrealización que ello conlleva.

A lo largo de todo el curso he estado impartiendo la asignatura de Guitarra Colectiva, asignatura de agrupación instrumental dirigida al alumnado de enseñanzas elementales de música.

Al acudir al currículo de Castilla y León he detectado que no se especifica nada en relación con esta asignatura, más allá de lo presente en los elementos curriculares propios del Instrumento, lo que provoca en cierta medida que el docente no sepa a qué atenerse a la hora de diseñar su programación. En este contexto uno acusa la necesidad de solventar esta carencia dotando a la asignatura de una estructura curricular específica, otorgándole así una mayor entidad como sucede en ciertos aspectos en el caso de las comunidades autónomas de Baleares, Ceuta y Melilla, por ejemplo.

Este hecho, junto al interés propio por seguir aprendiendo y así mejorar mi actividad profesional, son los motivos principales que justifican la elaboración del presente trabajo de investigación.

1.2. Hipótesis

Es lógico pensar que la problemática con la que me he encontrado en mi primera experiencia como profesor dentro de una enseñanza reglada haya sido la misma con la que se han encontrado muchos antes que yo.

La ausencia de un currículo que sirva como eje vertebrador de la programación que se llevará a cabo durante el curso lleva al docente a una suerte de actuar en cierta medida por pura intuición, actuar en función de lo que uno cree que será lo más adecuado para la asignatura. Este escenario, que por un lado puede generar en los docentes incertidumbre e incluso inseguridad o falta de confianza en su trabajo, por otro nos otorga libertad suficiente para poner en práctica actuaciones diferentes a las convencionales y supone un marco perfecto para mejorar el aprendizaje de nuestro alumnado a través de la innovación.

Dejar constancia en este trabajo de algunas de las conclusiones llegadas a través del proceso de investigación y reflexión sobre mi propia práctica docente no solamente puede funcionar como instrumento para propuestas de mejora del aprendizaje de la asignatura que nos ocupa, sino también como medio de autodesarrollo profesional.

1.3. Objetivos

Es el propósito o finalidad de todo proceso de investigación e identifican claramente lo que se pretende lograr al finalizar el proyecto.

Los objetivos deben expresarse con claridad y ser específicos, medibles, apropiados y realistas, es decir, susceptibles de alcanzarse. (Tucker, 2004).

Objetivos generales:

- Otorgar mayor importancia a la asignatura de Colectiva de Instrumento de la que tiene en la actualidad.
- Mejorar la calidad de enseñanza y el aprendizaje del alumnado en la asignatura de Guitarra Colectiva.
- Procurar el autodesarrollo profesional a través de la investigación sobre la propia práctica docente.

Objetivos específicos:

- Poner en relieve las deficiencias del currículo con respecto a la práctica instrumental en grupo durante las enseñanzas elementales de música.
- Determinar los aspectos más relevantes para trabajar en la asignatura que permitan aprovechar el potencial que tiene y mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Ampliar las competencias docentes a través de la implementación de acciones de mejora y la reflexión sobre la práctica.
- Dejar constancia de mi propia experiencia a servicio de que sea susceptible de ser útil para compañeros y compañeras de profesión.

2. Metodología

El origen etimológico de la palabra metodología está compuesto por tres palabras, *μετά* (*metá*, más allá), *οδός* (*odós*, camino) y *λόγος* (*logos*, estudio). Así, método remite al medio utilizado para llegar a un fin prescrito. Su definición hace referencia a los métodos de investigación que permiten conseguir determinados logros en una ciencia.

La metodología sobre la que se sustenta el presente trabajo es la investigación-acción educativa.

Esta expresión se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. (Latorre 2003, p. 23)

Entre los diferentes modelos de investigación-acción consultados, creo que el de Whitehead (1989) es el que más encaja con la metodología implementada para la elaboración de mi investigación. Su modelo pone el foco en mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional. Whitehead indica los siguientes pasos: sentir o experimentar un problema, imaginar la solución del problema, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados de las acciones emprendidas, modificar la práctica a la luz de los resultados.

En primer lugar, desde mi propio contexto impartiendo la asignatura de Guitarra Colectiva en el Conservatorio Profesional de Salamanca, junto a la experiencia adquirida en años anteriores en escuelas municipales de música en Zamora y Toro, y en las clases de dicha asignatura durante el periodo de prácticas en el Conservatorio Profesional de Valladolid, pronto pude identificar una situación educativa mejorable. Desde mi punto de vista la asignatura es en cierta medida infravalorada, desaprovechada, y carece de la relevancia y entidad que debiera poseer ya que sin lugar a duda se trata de un espacio que puede ofrecer múltiples beneficios contribuyendo a la formación integral de los discentes.

En este sentido se consideró necesario investigar para localizar el motivo o motivos por los cuales se da lugar esta problemática expuesta en el párrafo anterior.

Para ello se revisó legislación de las diferentes comunidades autónomas, se acudió a fuentes académicas tales como artículos, publicaciones, tesis, manuales, etc. Por otro lado, se realizaron entrevistas no estructuradas con compañeros y compañeras que ejercen en el mismo centro y en otros, en su mayoría en la especialidad de guitarra. Asimismo, se preguntó a los propios estudiantes sobre su trabajo realizado en la asignatura durante los cursos previos. También cabe mencionar la experiencia propia como estudiante, a pesar de haber cursado un plan de estudios diferente al actual, que complementa la información extraída de las fuentes mencionadas anteriormente.

Una vez identificados los aspectos susceptibles de mejora, tal como indica el segundo paso del modelo de Whitehead, intenté imaginar una solución para aquellos sobre los que podía intentar resolver desde la posición que ejerzo como profesor. Como es lógico descarté aquellos que sobrepasaban el límite de mis funciones y que debieran incumbir a interventores, legisladores, o autoridades competentes.

Día a día, paulatinamente se fueron poniendo en práctica en el aula aquellas ideas que creía que podían funcionar planificándolas previamente. El tiempo del intervalo entre sesiones era aprovechado para anotar en el diario de clases, cada una de las actividades llevadas a cabo durante la sesión, impresiones propias, impresiones de los estudiantes, ideas para trabajar en la próxima sesión del grupo la semana siguiente, entre otras anotaciones.

La valoración de los resultados de las acciones puestas en práctica ha sido llevada a cabo a través de un proceso de autoevaluación que permitirá mejorar nuestra práctica en el futuro. Por otra parte, las audiciones trimestrales han supuesto el escenario perfecto para evaluar los resultados de las acciones emprendidas. El profesor, desde su posición como espectador, puede observar si los estudiantes realmente han disfrutado de su actuación y tras la misma interesarse por las sensaciones de cada uno de ellos. Esto, sumado a la conversa con los padres y madres de los discentes y con el resto de los profesores, nos ofrece los parámetros suficientes para poder evaluar nuestra práctica docente.

El paso natural tras la evaluación se trata de reflexionar sobre qué se ha trabajado, cómo se ha trabajado, y llevar a consideración una posible modificación de nuestras acciones en función de los resultados obtenidos.

En el apartado correspondiente de este trabajo se describirán de manera más pormenorizada cómo han transcurrido cada una de las fases.

3. Estado de la Cuestión

A pesar de que no han sido encontrados numerosos estudios acerca del tema que nos ocupa, existen algunos trabajos que revelan interés por la cuestión.

Entre las referencias que se han manejado no hay ninguna que sea específica de la especialidad de guitarra, sin embargo, del contenido de éstas se pueden extraer varias ideas que o bien son compatibles o bien pueden concebirse desde un punto de vista guitarrístico.

“El estado de la cuestión es un trabajo que consiste en una presentación completa, sistemática, objetiva e imparcial y, a la vez, suficientemente abreviada y clara de todos los principales resultados existentes en las investigaciones acerca de un problema o tema en cualquier rama del conocimiento [...] tiene como finalidad señalar las vías de búsqueda que han sido abiertas, hasta el presente y para el futuro para la investigación” (Zubizarreta, 1986, p. 63).

Anna Baget (1995), en su artículo “Reflexiones sobre las clases colectivas” expone desde el enfoque de su experiencia todos los aspectos positivos que propicia el aprendizaje en grupo destacando la motivación y la edificación por parte del alumnado de la confianza en sí mismos. Según Baget la clase colectiva genera nuevos objetivos. También menciona: “La clase colectiva es un buen momento para que se produzca el aprendizaje entre iguales. (...) no hay un solo profesor sino que cada uno de los alumnos se convierte en profesor”. (Baget 1995, pp. 114-115)

Los autores Pascual Cebriá Genovés, Juan E. Fernández Ferrandis y Ricardo J. Ortega Sansaloni (1996), en su libro “La clase colectiva. Fundamentos básicos para su programación, su orientación y su evaluación”, ofrecen los parámetros precisos para la elaboración de una programación para la asignatura de Colectiva dentro del marco legislativo LOGSE diferenciando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Aitor Jesús Ceballos Martínez (2002) defiende en su artículo “La clase colectiva de instrumento en el grado elemental” que esta asignatura puede proporcionar al alumnado una formación musical más completa, para lo cual es necesario organizar la labor educativa. El artículo ofrece principios metodológicos, estrategias de actuación del profesorado y posibles actividades a realizar tanto por el profesorado como por el alumnado.

Carlos Javier Fernández Cobo (2005) ofrece en su artículo “Diez años de clase colectiva” un compendio de experiencias pedagógicas personales y de diversos profesionales sobre la enseñanza de la Clase Colectiva en los instrumentos de viento en los conservatorios. Explica diversos aspectos como la función de la asignatura, actividades que se realizan, didáctica y metodología terminando con una conclusión.

Por último, Cecilia de Montserrat Campá Ansó (2012), en su tesis doctoral “Propuesta metodológica para la enseñanza de la clase de conjunto en el grado elemental aplicada al violoncello” pone de relieve el carácter interdisciplinar de la materia. La clase colectiva no solo sirve como refuerzo educativo de las clases individuales de instrumento, clases de Lenguaje Musical o Coro, sino que a través de ella se ayuda a entender y conocer las posibles dinámicas de trabajo que se emplean en la vida profesional, se adquiere un sentido básico de la disciplina, se consigue vencer la timidez interpretativa al favorecer la desinhibición, se fomenta la integración y la sociabilidad. También indica que, desde el punto de vista docente, la clase colectiva en las enseñanzas elementales exige una mayor preparación en campos como la pedagogía y la psicología, entre otros, conduciendo a la superación a nivel personal.

Todas las publicaciones mencionadas anteriormente tratan desde distintos puntos de vista aspectos que también van a ser tratados en el cuerpo del presente trabajo.

4. Marco Teórico

La elaboración del marco teórico exige la revisión de la literatura correspondiente, que consiste en detectar, obtener y consultarla bibliografía y otros materiales -los documentos- que contienen información relevante y necesaria relacionada con nuestro problema de investigación. (Bisquerra 2004, p.99)

4.1. Bases teóricas

La fundamentación teórica sobre la que se basa el presente trabajo es la concepción de la enseñanza como una actividad investigadora, entendiendo por investigación una actividad autorreflexiva realizada por la comunidad docente con el objetivo de mejorar su práctica, y la enseñanza, un proceso reflexivo sobre la propia práctica.

Dicha concepción se sustenta en que la teoría es construida a través de la práctica, y va siendo actualizada a través de nuevas acciones. El docente desde su perfil investigador cuestiona su propia práctica y plantea nuevas propuestas.

A continuación, en orden cronológico, se hace mención a algunos autores que han publicado trabajos acordes a esta línea de pensamiento.

Dewey (1933) propone que el profesorado actúe en base a sus propias ideas e inteligencia. Enfatiza en la importancia de la reflexión sobre la práctica por parte del profesorado e invita a éste a integrar sus propias observaciones en las teorías de procesos de enseñanza y aprendizaje emergentes en el momento. Defiende que el profesorado no solo deber ser generador de conocimiento sino también consumidor del mismo, y señala que el buen docente debe estar dispuesto a actuar según el propio creado a raíz de la reflexión que hace sobre su propia práctica. Para Dewey las aulas son laboratorios donde el profesorado experimenta con nuevos métodos y prueba ideas con el objetivo de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes

El movimiento del profesorado investigador se remonta al proyecto *Humanities Curriculum Project*, surgido en Inglaterra y dirigido por Stenhouse. Tal movimiento actuaba de acuerdo con la “hipótesis de que la renovación de los contenidos de la enseñanza sólo se podía lograr desarrollando el arte del profesor de manera que fuera posible llevar a cabo modos de aprendizaje basados en la discusión, el descubrimiento y la investigación” (Stenhouse, 1991, p. 14).

Stenhouse concibe la figura del profesor como un investigador del aula e investigador de sí mismo logrando así un autodesarrollo que constituye el vehículo principal para el desarrollo curricular.

Para Schön (1992), buena parte de la profesionalidad del docente y su éxito dependen de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Tal habilidad, denominada reflexión en la acción, integra inteligentemente el conocimiento y la técnica.

Schön arguye que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar. La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Por este motivo Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. (Domingo)

Elliot (1993), pasa a considerar que la *reflexión sobre la práctica* revela la teoría inherente a la misma y permite teorizar sobre la práctica. El profesorado puede investigar sus propuestas educativas y construir valiosas teorías de su práctica. (Latorre 2003, p.14)

La investigación-acción, metodología tratada por varios autores, defiende una investigación en la escuela y desde la escuela, con el objetivo de dar solución a las situaciones problemáticas que surgen en el aula.

A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. (Latorre 2003, p.32)

Si bien no podemos afirmar que la espiral de ciclos que constituye un trabajo de investigación- acción se cumpla totalmente en el presente trabajo, en el apartado correspondiente el lector podrá acceder a una descripción de lo que ha supuesto un ciclo bajo uno de los modelos fundamentados en base a dicha metodología, más concretamente, como ya se ha mencionado, el modelo de Whitehead.

4.2. Bases legales

El análisis de los diferentes currículos evidencia diferentes enfoques sobre la Clase Colectiva como complemento a la clase individual de instrumento y sin aspectos curriculares, o bien con ellos, llegando a ser asignatura propia evaluable independientemente.

Hay que señalar que las enseñanzas elementales sufren cierta descentralización ya que su organización y sus características se encomiendan a las comunidades autónomas. Por ello, las comunidades autónomas de Cataluña, Navarra y País Vasco no poseen currículo dirigido a estas enseñanzas.

A continuación, se detallará la referencia que hacen los currículos de las diferentes comunidades autónomas en relación con la Clase Colectiva de Instrumento.

Andalucía

Las clases instrumentales de primer y segundo cursos del primer ciclo de las enseñanzas elementales son colectivas, con un máximo de tres alumnos o alumnas por cada dos horas.

Transcurridos los dos primeros cursos de las enseñanzas elementales de música, el currículo ofrece al alumnado “un espacio curricular en el que desenvolverse con el instrumento a través de la práctica musical en grupo. Espacio en el que deberán converger los contenidos de las distintas materias que componen el currículo” (Orden 24 de junio de 2009, p. 9) bajo el nombre de Agrupaciones Instrumentales.

Aragón.

En el horario de las enseñanzas elementales de música se contempla la asignatura de Colectiva con una ratio máxima de 4 estudiantes máximo por profesor. Cuando no se alcance el mínimo de alumnos en la clase colectiva se contemplará el grupo con alumnado de otros cursos. (Orden de 3 de mayo de 2007)

Asturias.

En el Capítulo II, Artículo 4, punto 6 menciona que “el horario escolar del centro podrá incluir, además de las horas establecidas en el anexo III, 60 horas de clase colectiva de instrumento en el segundo ciclo de acuerdo con que se determine en su proyecto educativo.” (Decreto 57/2007, de 24 de mayo, p. 11956)

Baleares

La Clase Colectiva se considera clase a ser evaluada independiente e incluso presenta sus propios elementos curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) separados de instrumento; su ratio será la adecuada a las diferentes especialidades.

La Clase colectiva nos proporciona, por una parte, el marco adecuado para que el alumnado pueda explorar, experimentar en el instrumento, jugar con el mundo sonoro, descubriendo por sí mismo las posibilidades de su instrumento. Por otra parte, nos proporciona un espacio en el que se puede captar, gracias a la vivencia y a la práctica instrumental colectiva, los contenidos teóricos y teórico-prácticos de la asignatura de Lenguaje musical, y así el aprendizaje resulta más integrador y significativo, puesto que da mucha importancia a la creatividad. (Decret 23/2011, p. 29)

Canarias

La organización de las clases colectivas se adecuará a lo establecido en el Anexo II, apartado 2.2.1.2., letra e), de la Resolución de 27 de julio de 2004, por la que se hacen públicas las instrucciones dictadas sobre la organización y funcionamiento de los Conservatorios y Centros Autorizados elementales y profesionales de música, en la Comunidad Autónoma de Canarias. En ella, la quinta orientación establece que “la evaluación de la asignatura Clase Colectiva se contemplará de forma diferenciada a la valoración de la clase individual de Instrumento, atendiendo a los criterios de evaluación de la citada asignatura. El profesor que imparte la clase colectiva instrumental deberá participar en las sesiones de evaluación del alumnado que atiende, sea o no el mismo de la asignatura Instrumento.”. (Resolución de 27 de julio de 2004, p. 17176)

Cantabria

En las Orientaciones Metodológicas, advierte que la inclusión en el currículo de asignaturas de práctica colectiva resulta apropiada y estimulante por desarrollar actitudes de relación social y destrezas necesarias para profundizar en otros aspectos de la interpretación musical que interaccionan, a su vez, en la formación integral del instrumentista como persona y como músico. (Decreto 9/2008, de 17 de enero)

Castilla y León

No se especifica nada en relación a la clase colectiva más allá de lo presente en los elementos curriculares propios de Instrumento. (Decreto 60/2007, de 7 de junio)

Castilla-La Mancha

El Instrumento tendrá un tiempo para la práctica individual y otro para la práctica colectiva, si bien no hay referencia explícita a ella en el Decreto.

Los centros podrán ofertar en tercer y/o cuarto curso la materia Agrupaciones Musicales. La proporción establecida por grupo y curso será de 5 estudiantes en las especialidades instrumentales. (Decreto 75/2007, de 19 de junio)

Extremadura

No hay mención a clases colectivas. (Decreto 110/2007, de 22 de mayo)

Galicia

En el artículo 18, Puestos escolares y relación numérica entre profesorado y alumnado, Disposición adicional séptima, en el punto 2 menciona: “Cuando las condiciones lo permitan, el alumnado de una misma especialidad recibirá una clase colectiva de 60 minutos a la semana.” (Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, p. 21)

La Rioja

No hay mención explícita a las colectivas más allá de lo reflejado en el horario. (Decreto 28/2007, de 18 de mayo)

Madrid

En las enseñanzas elementales de música de todas las especialidades, excepto Percusión, la enseñanza instrumental incluirá una clase individual y una colectiva, con una hora de duración para cada una de ellas.

En la clase Colectiva de Instrumento, dependiendo del instrumento, podrán agruparse diferentes cursos y especialidades simultáneamente formando conjuntos vocales o instrumentales.

La clase colectiva aparece dentro de los contenidos de enseñanza instrumental para contribuir a aspectos relacionados con el desarrollo de las capacidades de

socialización del alumnado, a despertar interés hacia un repertorio más amplio que el que le brinda el estudio de su propio instrumento y servir de preparación para una participación ulterior en agrupaciones orquestales y camerísticas. (Decreto 7/2014, de 30 de enero)

Ceuta y Melilla

La Clase Colectiva posee sus propios elementos curriculares, detallando en su Introducción que facilita un marco adecuado para explorar, experimentar, jugar con el mundo sonoro y descubrir las posibilidades del instrumento, además de desarrollar una buena sonoridad de conjunto. Proporciona el espacio donde aplicar, gracias a la interpretación colectiva, los principios teóricos y teórico prácticos del Lenguaje Musical, dando cabida a la creatividad. Los criterios de agrupación quedan en manos de cada centro, según los grupos que desee formar, sean homogéneos o heterogéneos. (Orden ECI/1889/2007, de 19 de junio)

Murcia

No hay mención específica a la clase colectiva, más allá de que continuará siendo el ámbito ideal para trabajar contenidos diversos (teóricos, técnicos o musicales), repertorio de grupo, etc., desarrollando sus capacidades musicales y afectividad. La clase colectiva será impartida por el profesorado de la especialidad instrumental correspondiente, aunque se podrán realizar actividades conjuntas entre diversas especialidades. (Decreto n.º 58/2008, de 11 de abril)

Valencia

En relación a Conjunto como materia de grupo, el currículo afirma que la transversalidad y el equilibrio son palabras clave dentro de un diseño formativo de calidad; así, esta asignatura conduce hacia la integración de materias, mientras permite la discriminación positiva, a medida que se madura en las habilidades y contenidos, de todo aquello que resulta inherente a las enseñanzas musicales. Los criterios de agrupación deben atender dentro de cada centro la heterogeneidad que se puede llegar a dar entre los grupos a formar, a favor del tratamiento de la diversidad. (Decreto 159/2007, de 21 de septiembre)

5. Informe de investigación

El informe es una vía para dar a conocer los resultados a otras personas a fin de que puedan ponerlos a prueba en su práctica profesional; además, el quehacer investigador es un patrimonio social que debe estar al alcance del profesorado. Comunicar la investigación es la mejor manera de validarla. (Latorre 2003, p. 99).

5.1. Contexto

En este apartado expondré el contexto vivido durante mi trabajo a fin de que el lector pueda sentirse familiarizado con el mismo y así, pueda valorar la relevancia de la investigación llevada a cabo y el impacto que pueda causar en su aprendizaje profesional.

Mi periodo en el Conservatorio Profesional de Salamanca ha comprendido un curso completo. Durante el mismo he estado impartiendo la asignatura de Guitarra Colectiva. Dicha asignatura va dirigida únicamente a estudiantes de los cuatro cursos que conforman las enseñanzas elementales de música y desaparece del currículo a partir de primer curso de enseñanzas profesionales dando paso a la asignatura Conjunto.

He tenido a mi cargo cuatro grupos. Inicialmente los grupos estaban formados de la siguiente forma: dos grupos de segundo curso de tres integrantes cada uno, un grupo de tercer curso de tres integrantes, y un grupo de cuarto curso de cuatro integrantes.

Entre los integrantes de los dos grupos de segundo curso de enseñanzas elementales no existía diferencia de edad, siendo los seis estudiantes nacidos en el año 2012.

En el grupo de tercer curso, una de las alumnas, cinco años mayor que sus compañeros nacidos en el año 2011, ya había cursado en el mismo centro arpa durante unos años antes de cambiarse de especialidad a guitarra. A principios del segundo trimestre, en el mes de febrero, una de las alumnas integrantes de este grupo causó baja en el conservatorio y dicho grupo pasó a estar conformado únicamente por dos integrantes.

El grupo de cuarto curso, pronto también paso a contar con tres integrantes ante la imposibilidad de acudir a clases por parte del único alumno de edad adulta, pasando desde aquel momento a estar formado este grupo por tres integrantes nacidos en el 2010.

Después de esto, finalmente todos los grupos, exceptuando el de tercer curso de enseñanzas elementales, pasaron a ser homogéneos en cuando a edades entre los integrantes.

El plan de estudios del alumnado de enseñanzas elementales en el Conservatorio Profesional de Salamanca viene señalado en la Tabla 1.

Tabla 1

Plan de estudios del alumnado de enseñanzas elementales

Curso	Asignatura	Horas semanales
1º y 2º	Instrumento	1 hora (clase individual)
		1 hora (clase colectiva)
	Lenguaje musical	2 horas
3º y 4º	Instrumento	1 hora clase individual
		1 hora clase colectiva
	Lenguaje musical	2 horas
	Coro	1 hora

Fuente: Plan de estudios de Conservatorio Profesional de Música de Salamanca.

5.2 El método de indagación

Dado el contexto en el que me he encontrado y tras conversar con mi tutora, ella me sugirió que valorase la posibilidad de concebir este Trabajo de Fin de Máster desde la perspectiva metodológica de la investigación-acción. Este modelo me permitía dar coherencia a la maraña de ideas que a priori parecían inconexas y la posibilidad de sistematizar las acciones que venía emprendiendo en mi lugar de trabajo tras reflexionar sobre los resultados de estas y someterlas a un análisis que desembocase en una teorización sobre mi práctica.

Tras consultar la bibliografía relacionada con la investigación-acción, tal como comento en el apartado de metodología de este trabajo, encontré que el modelo de Whitehead era con el que más comulgaba, enlazando con mis creencias educativas, valores como profesor y manera de actuar. Whitehead (1989) expone un proceso progresivo que se define en los siguientes pasos: sentir o experimentar un problema, imaginar la solución del problema, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados de las acciones emprendidas, modificar la práctica a la luz de los resultados. Se tomarán estos pasos para organizar la exposición de mi propio proceso de investigación-acción.

La observación, descripción y evaluación de mi práctica, así como la del alumnado, constituirán los instrumentos que facilitarán el análisis, la reflexión y la argumentación para poder integrar teoría y práctica.

5.3. El proyecto

Siguiendo el modelo de Whitehead:

5.3.1. *Sentir o experimentar un problema*

Un proyecto de investigación se inicia con la búsqueda o identificación de un problema, sobre el que pueda actuarse, y que podría expresarse en la siguiente pregunta: ¿qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar? (Latorre 2003, p. 42)

La referencia que hace el DECRETO 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León con respecto a la asignatura de Guitarra Colectiva es prácticamente inexistente. Las consecuencias que se derivan de este hecho repercuten negativamente en la formación musical del alumnado de los conservatorios de nuestra comunidad autónoma. Si desde el propio currículo la relevancia que se otorga a la asignatura es nula, puede ocurrir que se genere cierto desinterés por dicha asignatura en los docentes y muy probablemente verse reflejado este sentimiento en los discentes.

Ante esta falacia, ya que a nadie perteneciente al cuerpo de profesores de conservatorio se le escapa la importancia que tiene la práctica de conjunto, especialmente en los primeros niveles de aprendizaje, son muchos los docentes que buscan paliar esta situación de desamparo al que nos aboca el currículo con respecto a la asignatura en cuestión.

Con el objeto de encontrar puntos de referencia sobre los que construir nuestras programaciones, muchos docentes recurrimos a la normativa de otras asignaturas relacionadas que sí poseen sus propios elementos curriculares como Conjunto o Música de Cámara, ambas pertenecientes a las enseñanzas profesionales.

Programar en función a la normativa de asignaturas cuyo nivel curricular es más alto que el que nos atañe puede suponer una problemática si no se adecuan los contenidos eficazmente.

Hemos de ser cuidadosos en nuestra práctica si queremos ser eficientes y buscar el mayor logro de nuestros estudiantes.

5.3.2. *Imaginar la solución del problema*

La solución ideal tendría que ver con que el currículo sufriese las modificaciones necesarias para que la asignatura de Colectiva tuviera una entidad propia y los elementos curriculares pertinentes que sirvieran como guía a los docentes para construir su programación.

Consciente de que, como profesor, transformar esta realidad va más allá de los límites donde alcanzan mis funciones y con el fin de planificar las estrategias a llevar a cabo en mi acción, imaginé que extraer ideas del currículo de otras asignaturas basadas en la práctica instrumental grupal que sí apareciesen reflejadas en el Decreto de Castilla y León, tales como Conjunto y Música de Cámara, podría establecer un buen punto de partida para programar mis clases.

Observando los elementos curriculares de las asignaturas arriba mencionadas, aprecio que objetivos, contenidos y criterios de evaluación son muy similares (incluso idénticos en algunos casos) entre sí. En mi opinión, los elementos curriculares en sí no me resultan demasiado inspiradores, sin embargo, encuentro de gran interés algunos conceptos que se citan en las introducciones de ambas asignaturas y considero que enlazan con ideas preconcebidas que yo ya poseía sobre la práctica grupal de instrumento.

Al revisar los distintos currículos de las diferentes comunidades autónomas, encontré que en el caso de la normativa de Baleares la clase de Colectiva se considera clase a ser evaluada independiente e incluso presenta sus propios elementos curriculares separados de instrumento. La Clase Colectiva proporciona un marco adecuado para explorar, experimentar, jugar con el mundo sonoro y descubrir las posibilidades del instrumento, además de desarrollar una buena sonoridad de conjunto. Proporciona el espacio donde aplicar, gracias a la interpretación colectiva, los principios teóricos y teórico prácticos del Lenguaje Musical, dando cabida a la creatividad.

De la mezcla de mis propias ideas concebidas en parte por intuición en parte por experiencia profesional, junto a las obtenidas a través de la revisión del currículo, emergió un imaginario de actuaciones que podría realizar en el aula acorde a mis valores.

Bajo mi concepción, la Clase Colectiva debe complementar a la Individual, de modo que se trabajen aspectos formativos que no se puedan desarrollar si no es en grupo. Estas actuaciones ponen el foco en el aprendizaje de contenidos teniendo siempre presente el disfrute de los estudiantes, fomentando su motivación, su gusto por aprender y en definitiva su amor por la música.

5.3.3. Poner en práctica la solución imaginada

Durante el curso han sido impartidas un total de 28 clases por grupo y 3 audiciones donde han participado en todas las ocasiones los cuatro grupos con los que he estado trabajando.

Las actividades emprendidas durante las sesiones se fueron planificando, sin dejar de lado mi criterio, según la apetencia del alumnado, procurando generar un ambiente distendido que fomente su creatividad y espontaneidad tal como comenté en el apartado anterior.

Según la naturaleza de las acciones llevadas a cabo durante este periodo puede clasificar las mismas en ocho categorías:

Presentación (PRE):

Invertir un tiempo para presentarnos al alumnado y que estos también puedan presentarse a nosotros y al resto de compañeros, supone la colocación de la primera piedra para la construcción de una relación que debe ser cordial y positiva creando un buen clima de trabajo desde el enfoque colectivo.

Desde el primer momento es esencial transmitir los valores de grupo, desarrollando las capacidades necesarias para integrarse dentro de un colectivo, escuchando a los demás y a sí mismo, potenciando la socialización y el gozo que genera la participación en un grupo instrumental, defendiendo la necesidad de la disciplina de conjunto y de la autodisciplina, propiciando la responsabilidad compartida, el intercambio de ideas y la confrontación entre diversos puntos de vista interpretativos, desembocando todo ello en el enriquecimiento personal de cada integrante del grupo.

Las relaciones humanas entre los alumnos y las alumnas, acostumbrados a la práctica instrumental individual conllevarán, como miembros de un cuerpo colectivo, todo un ejercicio de adaptación al grupo y de aceptación de otros instrumentistas que da inicio en este primer contacto que supone el acto de presentación.

En este momento también es propicio recabar información específica sobre cada integrante del grupo. Edad de cada estudiante, el tiempo que lleva en el centro (puede que proceda de algún otro centro habiéndose matriculado a través de un examen de acceso), quién es su tutor o tutora, por poner ejemplos, son datos útiles para el docente.

Esta actividad es muy necesaria para conocer, entre otras cosas, cuáles son los intereses musicales del alumnado y poder actuar en función a ello. En este sentido, también podemos preguntar a los discentes por su experiencia previa, si la han tenido, en

esta asignatura y qué esperan aprender o qué les gustaría aprender en el presente curso.

La primera observación que pude hacer es que una vez realizadas las presentaciones todos los estudiantes de todos los grupos desbordaban ganas de tocar la guitarra después del periodo vacacional en el que no han recibido clases, lo cual fue muy significativo y representativo de cómo iba a discurrir el resto del curso.

En mi caso esta actividad tuvo que desarrollarse una única vez en la primera sesión del curso. No hubo necesidad de repetirla ya que en la primera semana no se produjo ninguna falta de asistencia.

Repertorio (REP):

Trabajar el repertorio quizá sea la actividad más convencional en las clases de guitarra colectiva, la innovación reside en el tratamiento de dicho trabajo. En mi opinión, existe una reciprocidad entre el repertorio y todos los aspectos formativos que también pueden trabajarse de forma aislada como la lectura, teoría, técnica, expresividad, musicalidad, etc. Es decir, trabajamos todos estos aspectos para mejorar la interpretación del repertorio, y es a través del repertorio que hacemos significativo el conocimiento que nos aporta la teoría musical, el desarrollo de la lectura y los ejercicios de técnica guitarrística.

Además de todo lo anterior, desde el repertorio que trabajemos abrimos una vía para el conocimiento histórico del instrumento, así como también de los compositores e intérpretes en la discografía y en la videografía (con el uso de soportes visuales). Al interpretar obras de diferentes épocas y estilos acercamos al alumnado al conocimiento de las formas básicas musicales, a la historia de los elementos musicales y a la sucesión de acontecimientos musicales que conforman el estudio de la historia de la música.

El trabajo del repertorio también conlleva el estudio comparativo a través de la audición de diferentes versiones de una misma pieza u obra y así, poder analizar de manera crítica las características de cada una de ellas.

Preparar piezas u obras permite que estas puedan ser interpretadas en público en las audiciones, actividad altamente motivadora y de la que todo el alumnado ha querido tomar parte. Es por esto que montar repertorio es la actividad que más se ha desarrollado en las sesiones, porque los propios estudiantes lo querían.

Teoría (TEO):

La Clase colectiva puede constituir un espacio donde experimentar y aplicar, además de las habilidades adquiridas en la clase de instrumento de la especialidad, los conocimientos aprendidos en todas las asignaturas. Es aquí donde hacemos significativo el aprendizaje de la teoría musical estudiada en la clase de Lenguaje Musical, reforzando y afianzando, aplicados al instrumento, los contenidos de dicha asignatura.

Durante mis clases he utilizado mucho la pizarra para explicar contenidos teóricos que ayudasen al alumnado a tener una comprensión más amplia y profunda sobre lo que se está trabajando en ese momento, llegando incluso en ocasiones a tratar algunos contenidos teóricos que aún no han sido tratados en la asignatura de Lenguaje Musical. Cuando esto ha sucedido no nos ha preocupado que no se entendiera de manera absoluta, la idea era citarlo ya que lo estábamos trabajando con el instrumento, y así, cuando llegue el momento de estudiarlo en la asignatura correspondiente, ya tener cierto camino recorrido o por lo menos estar familiarizado con el concepto en cuestión.

Algunos contenidos teóricos que hemos tratado en clase son: el valor de las figuras, el estudio del compás, figuras de prolongación (puntillo y ligaduras), compases de amalgama, subdivisión, escalas diatónicas, escalas relativas, escalas pentatónicas, escalas de blues, grados tonales y nombre de los grados, acordes triada, acordes de séptima de dominante.

Técnica (TEC):

Trabajo referido a especificaciones de la práctica guitarrística. La práctica grupal, al igual que la individual, exige el dominio del instrumento.

No es habitual que en mis clases se trabajen ejercicios de técnica de manera aislada, ya que es un trabajo que cada uno de los estudiantes hacen con sus tutores en la asignatura de guitarra. Sin embargo, sí que hemos tenido que detenernos en aspectos técnicos cuando el repertorio que se estaba montando en el momento lo exigía. En otras palabras, siempre hemos trabajado la técnica para superar alguna dificultad que presentaba un pasaje determinado perteneciente a una pieza determinada. Se han extraído los ejercicios técnicos de las propias partituras trabajadas, no de métodos concretos destinados a la técnica guitarrística.

Así, durante las sesiones, entre otros, hemos trabajado los aspectos técnicos detallados en la Tabla 2.

Tabla 2*Especificaciones técnicas trabajadas en el aula*

Mano izquierda	Mano derecha	Mixto
Tirando y apoyando	Rasgueos	Colocación del cuerpo y
Pulsación y timbre	Pizzicato	del instrumento
Ligados	Pizzicato Bartók	Arpeggios
Cejilla	Tambora	Tratamiento del volumen y
Cambios de posición y saltos		proyección del sonido
		Digitación
		Cambio de acordes
		Coordinación de ambas
		manos

Fuente: Elaboración propia.Improvisación (IMP):

Una de las ideas que me planteé llevar a cabo antes del comienzo de las clases fue proponer actividades en el aula que no suelen estar asociadas al academicismo hermético que popularmente se vincula a la enseñanza dentro de los conservatorios.

Bajo la premisa autoimpuesta de desarrollar actividades que atraigan al alumnado procurando inculcar en ellos pasión por la guitarra en particular y la música en general consideré la posibilidad de introducir la improvisación en mis clases.

En concreto lo que más se ha trabajado, especialmente con los estudiantes de segundo y tercer curso, ha sido la improvisación sobre acompañamientos de blues y rock and roll, géneros con los que, como he podido comprobar a lo largo de los años, niños y niñas se sienten muy familiarizados. Estos estilos de música pueden encontrarse fácilmente en productos dirigidos a ellos tales como anuncios televisivos, series de dibujos animados, música para videojuegos, películas, etc.

El uso de la escala pentatónica, ideal para la improvisación sobre los estilos arriba mencionados, es muy frecuente en el aprendizaje de la guitarra moderna. Es común encontrarse con iniciantes que ya dominan la ejecución de esta escala con apenas tiempo de práctica guitarrística. Se trata de las escalas que más tempranamente se aprenden,

debido a lo fácil que son de digitar e interiorizar en guitarra. Además, añadiendo una sola nota (*blue note*) a esta escala construiremos la escala de blues. El uso de la escala de blues invita al ejecutante a incorporar de manera orgánica recursos técnicos como *bending*, *glissando*, ligados ascendentes y descendentes, mordentes, etc. que no son tan usados en los estudios de guitarra clásica hasta ya superados varios cursos.

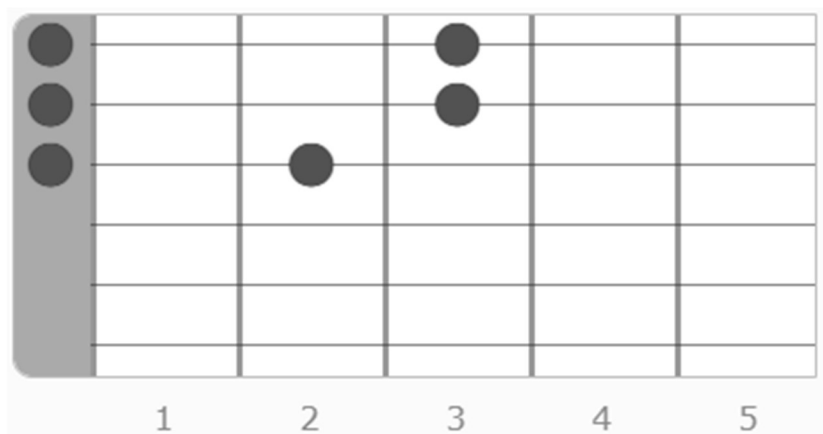
Para el alumnado de segundo curso se ha ofrecido una digitación de escala pentatónica y de *blues* comprendida en la primera posición del diapasón y que abarca una octava desde el sol de la tercera cuerda hasta el sol del tercer traste de la primera cuerda. (Figuras 1 y 2).

En cambio, con el grupo de tercer curso se ha empleado una digitación de ambas escalas, pentatónica y de *blues*, un tanto más completa que ofrece mayores posibilidades para la improvisación. En este caso el ámbito que abarca es de una octava más una tercera menor. Este patrón que se ofrece hace uso de las seis cuerdas de la guitarra y es transportable a cualquier posición del diapasón debido a que no presenta ninguna cuerda al aire entre sus sonidos (Figura 3 y 4).

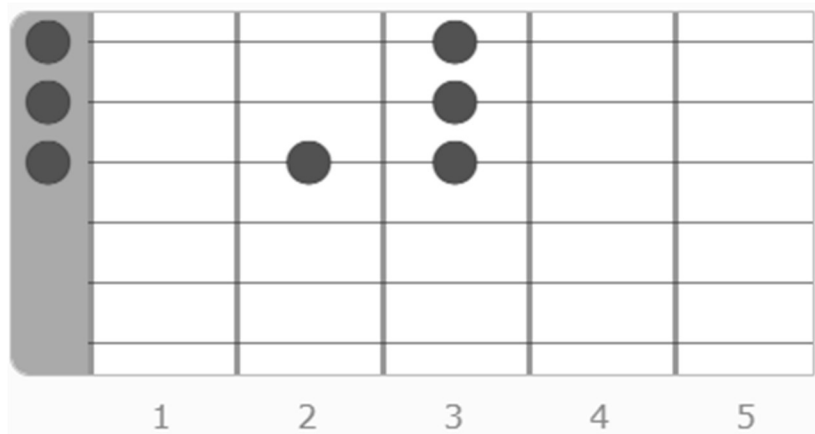
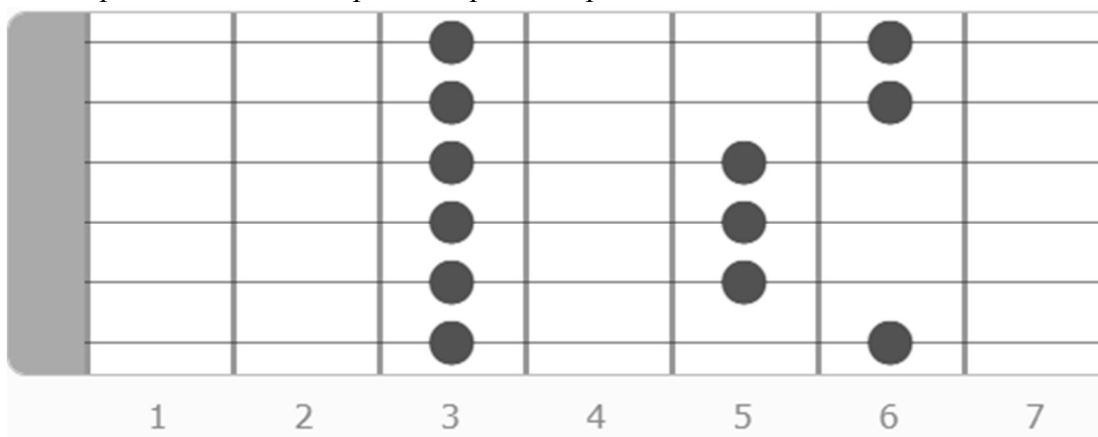
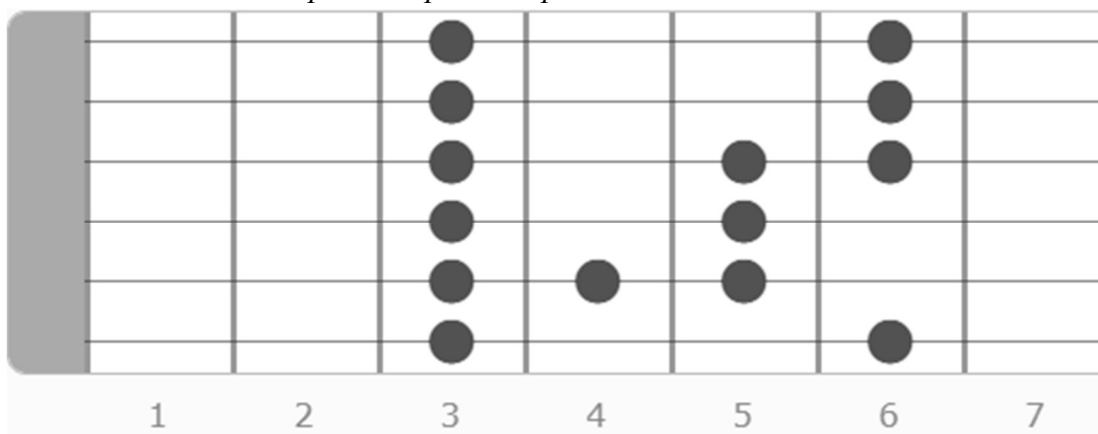
Por otra parte, con el grupo de cuarto curso, se ha trabajado la improvisación haciendo uso de las escalas diatónicas. Hemos trabajado una pieza perteneciente al género de la música popular brasileña con un centro tonal muy definido, y al hacer uso de una única escala la improvisación funciona muy bien. Dentro de este género el verdadero reto radica en construir frases melódicas que presenten células rítmicas con el carácter propio de esta música. El uso de constantes síncopas, notas a contratiempo, frases acéfalas dotan de interés al discurso que se improvisa.

Figura 1

Escala pentatónica 1 octava en primera posición



Fuente. Elaboración propia

Figura 2*Escala de blues una octava en primera posición***Fuente:** Elaboración propia**Figura 3***Escala pentatónica en una posición pasando por las seis cuerdas***Fuente:** Elaboración propia**Figura 4***Escala de blues en una posición pasando por las seis cuerdas***Fuente:** Elaboración propia

Musicalidad (MUS):

Desaprovechar el sentido de la imaginación, creatividad, espontaneidad, naturalidad, entre innumerables cualidades que las personas poseen durante su infancia y preadolescencia, en mi opinión es un auténtico desperdicio.

A veces pensamos que es pronto trabajar en el aula ciertos aspectos relacionados con la expresividad a la hora de interpretar. Creemos erróneamente que un estudiante de ocho años no será capaz de ejecutar un *crescendo* que genere expectación en el público o un *rubato* capaz de encoger el corazón de quien lo escucha, pero lo cierto es que efectivamente esto no sucederá si no se trabaja desde el inicio, al igual que se trabajan la lectura, la entonación, el oído o la técnica instrumental.

Las limitaciones referidas a la técnica instrumental que en estos niveles presenta un estudiante pueden suponer un obstáculo para el desarrollo de la expresividad interpretativa que se ha de superar a través de otras herramientas. Allí donde no llega la técnica instrumental ha de llegar la imaginación y la voz. La música no está en los dedos, la música está en la mente. Si somos capaces de imaginarlo y de cantarlo, seremos capaces de tocarlo con la guitarra. Cuando pedimos al estudiante que cante, no pedimos que cante como un cantante profesional lo hace, ni siquiera que su entonación sea perfecta, pero sí buscaremos que la intención esté ahí. No pedir cantar, es suficiente con tararear.

Debemos estimular la imaginación del estudiante, no solo con palabras, hay que aplicar teatralidad, danza, expresión corporal para transmitir qué es lo que se pretende que entiendan.

El fomentar el desarrollo de la expresividad y creatividad musical de los estudiantes ha sido una meta muy marcada desde el inicio en las clases de colectiva. Esto se ha trabajado de forma paralela en prácticamente todas las actividades llevadas a cabo en cada uno de los grupos.

Trabajo para casa (TPC):

Tarea que se encomienda para que el alumnado realice en casa con el fin de afianzar el aprendizaje obtenido o como preparación de lo que se va a trabajar en la próxima sesión.

Siempre he procurado no mandar mucha carga de trabajo a mis estudiantes ya que puede llegar a ser contraproducente si el nivel de exigencia es demasiado alto en este sentido. Sin embargo, he considerado importante inculcar en ellos el sentido de la

responsabilidad como miembros de un grupo y que cada uno valore su papel dentro de éste y desarrollen el debido respeto por la interpretación musical.

Han de habituarse al trabajo de ensayo, ya que en un grupo si uno de los integrantes falla conlleva que el conjunto también lo haga. Por eso, es importante encontrar un punto medio entre la sobrecarga de trabajo en casa y el hábito al trabajo de ensayo.

Para lograr los objetivos consensuados en grupo cada integrante debe ser responsable de estudiar en casa las obras correspondientes al repertorio que ha sido acordado por el grupo.

Por ello la mayor parte de las veces el trabajo que se ha encomendado a los estudiantes iba focalizado al repaso de lo que se ha hecho en clase, sin necesidad de pedir al alumnado que dediquen un tiempo determinado cada día como es habitual que suceda en la asignatura de individual, donde el trabajo diario es indispensable a partir de ciertos niveles donde la exigencia es mayor.

Audición (AUD).

Actuación en público que se celebra la última semana de cada trimestre del curso. Se trata de una de las actividades que implican mayor proyección del centro en la sociedad.

En mi experiencia he podido darme cuenta de que la sensación de tocar en público no es la misma cuando se hace individualmente que cuando se hace formando parte de un grupo. Cuando uno lo hace solo, a veces se dan casos en los que el estudiante se siente intimidado y aflora el nerviosismo hasta tal punto que puede llegar a surgir ese fenómeno conocido como ‘pánico escénico’. Este temor al escenario se ve drásticamente paliado cuando uno comparte el foco con compañeros.

Para aquellos y aquellas que no se sienten todo lo cómodos que desearían sentirse en un escenario, tocar en grupo en las audiciones puede ser un paso para que consigan encontrarse cada vez más a gusto incluso cuando están solos.

Todo esto referido a la superación del miedo escénico lo menciono porque lo he vivido en experiencias pasadas, pero si me baso en lo acontecido este último curso, lo cierto es que esta problemática no ha tenido lugar, más bien todo lo contrario.

Las audiciones son actividades que no figuran como obligatorias en la programación actual del departamento de guitarra, si se ha participado en ellas es porque

así lo han querido los cuatro grupos con los que he estado trabajando durante el curso. Siempre se ha preguntado a los discentes si querían participar y todas las veces la respuesta ha sido afirmativa.

He podido percibir que esta actividad es de las que más motivan a los alumnos y alumnas. Es por eso por lo que cuando se aproxima la fecha de la audición los estudiantes suelen dar un extra de desempeño.

Una de las acciones donde pude percibir mayor motivación por parte del alumnado ha consistido en mezclar los grupos de diferentes niveles curriculares para que interpreten juntos en la audición. En este sentido, en la audición de final de primer trimestre, antes de las vacaciones de Navidad, los doce componentes que conformaban los cuatro grupos tocaron conjuntamente un Villancico al final de la actuación. En la audición del segundo trimestre, a raíz de que el grupo de tercer curso perdiera un integrante, decidí preparar con este grupo el mismo repertorio que iban a preparar los estudiantes de cuarto curso, resultando el experimento muy satisfactorio. También uní a los dos grupos de segundo curso tanto en esta audición como en la última de final de curso.

Las audiciones suponen un lugar extraordinario para el aprendizaje fuera del aula. Los estudiantes no solo adquieren conocimientos a la hora de tocar, sino que también lo hacen a través de la escucha de sus compañeros y compañeras. Pueden presenciar desde la actuación de sus colegas más cercanos hasta la de estudiantes a punto de finalizar sus estudios de enseñanza profesional o incluso, en algunas ocasiones, pueden escuchar a profesores que no tienen que ser precisamente con los que reciben las clases de individual. En el caso de estudiantes de guitarra colectiva, es especialmente importante que puedan escuchar a grupos de la asignatura de Música de Cámara.

Para que todo esto pueda lograrse se ha de fomentar el respeto por la interpretación de los demás y valorar el silencio como marco de la interpretación.

5.3.4. *Evaluar los resultados de las acciones emprendidas*

Para evaluar mis acciones en el aula durante el curso, es necesario gestionar la información disponible. La técnica de recogida de información en el aula es la observación directa de la actividad del alumnado. En este caso, los datos con los que contamos son los extraídos de las anotaciones que se han ido plasmando en mi diario de clases al finalizar cada sesión.

Para organizar mejor la información almacenada, se han ubicado cada una de mis anotaciones dentro de cinco de las ocho categorías descritas en el paso *poner en práctica la solución imaginada*, y a su vez, se han codificado cada una de ellas con la intención de hacer más manejables los datos (Tabla 3). Por el mismo motivo solamente se han tenido en cuenta los datos de uno de los dos grupos de segundo curso de enseñanzas elementales, ya que al pertenecer al mismo nivel curricular y habiendo tenido el mismo número de sesiones, las diferencias del trabajo que ha sido desarrollado entre ambos grupos no son significativas. También en este sentido, de entre las ocho categorías se han excluido del análisis cuantitativo el trabajo para casa y las audiciones. La primera por ser una constante tras cada sesión y la segunda por haber sido, como ya se ha visto, realizada tres veces, una al final de cada trimestre del curso.

Los datos se evaluarán desde un enfoque mixto, es decir se analizará tanto lo cuantitativo como lo cualitativo. Por ello las categorías excluidas sí serán evaluadas desde el enfoque cualitativo.

En cuanto a la estrategia cuantitativa se contabilizará el número de veces que se ha desarrollado cada una de las cinco categorías a lo largo de 27 sesiones (Tabla 4), quedando fuera del conteo las tres audiciones, y la primera sesión destinada a la presentación. Se diseñarán unos gráficos (Figuras 5 y 6) que faciliten la interpretación de los datos extraídos.

Tabla 3*Datos codificados del diario de clase*

	2°EE	3°EE	4°EE
5/10/2021	PRE	PRE	PRE
19/10/2021	REP	REP	REP
26/10/2021	REP	REP	REP
	MUS	MUS	MUS
2/11/2022	TEO	TEC	REP
	MUS	TEO	
		REP	
9/11/2021	MUS	TEC	REP
		REP	
16/11/2021	MUS	MUS	REP
	TEC	REP	
	REP		
23/11/2021	TEO	REP	REP
30/11/2021	REP	REP	TEC
	MUS	MUS	MUS
14/12/2021	REP	REP	REP
	MUS	MUS	MUS
15/12/2021	AUD	AUD	AUD
21/12/2021	IMP	IMP	IMP
11/1/2022	REP	REP	REP
		TEO	TEO
		TEC	TEC
18/1/2022	REP	REP	REP
25/1/2022	REP	REP	REP
	MUS	TEO	TEO
		TEC	TEC
1/2/2022	REP	REP	REP
	MUS	MUS	MUS
		TEC	TEC

	2°EE	3°EE	4°EE
8/2/2022	REP	REP TEC	REP TEC
15/2/2022	REP TEC	REP TEC	REP
22/2/2022	REP TEC TEO	REP	REP
8/3/2022	REP	REP TEC	REP IMP
15/3/2022	REP MUS TEC	REP	IMP
22/3/2022	REP MUS TEC	REP MUS	REP MUS
29/3/2022	REP MUS	REP MUS	REP MUS
5/4/2022	AUD	AUD	AUD
19/4/2022	REP TEO TEC	REP TEO TEC	REP TEC
26/4/2022	TEO TEC	REP TEO TEC	REP IMP
3/5/2022	REP	TEO	IMP
10/5/2022	REP TEC	TEC IMP	REP TEC
17/5/2022	TEC TEO	TEO TEC IMP	REP IMP
24/5/2022	REP IMP	REP IMP	REP IMP

	2°EE	3°EE	4°EE
31/5/2022	REP	REP	REP
	MUS	MUS	MUS
	IMP	IMP	IMP
7/6/2022	AUD	AUD	AUD

Nota: PRE = presentación, REP = repertorio, TEC = técnica, TEO = teoría, IMP = Improvisación, MUS = Musicalidad. **Fuente:** Elaboración propia

Tabla 4

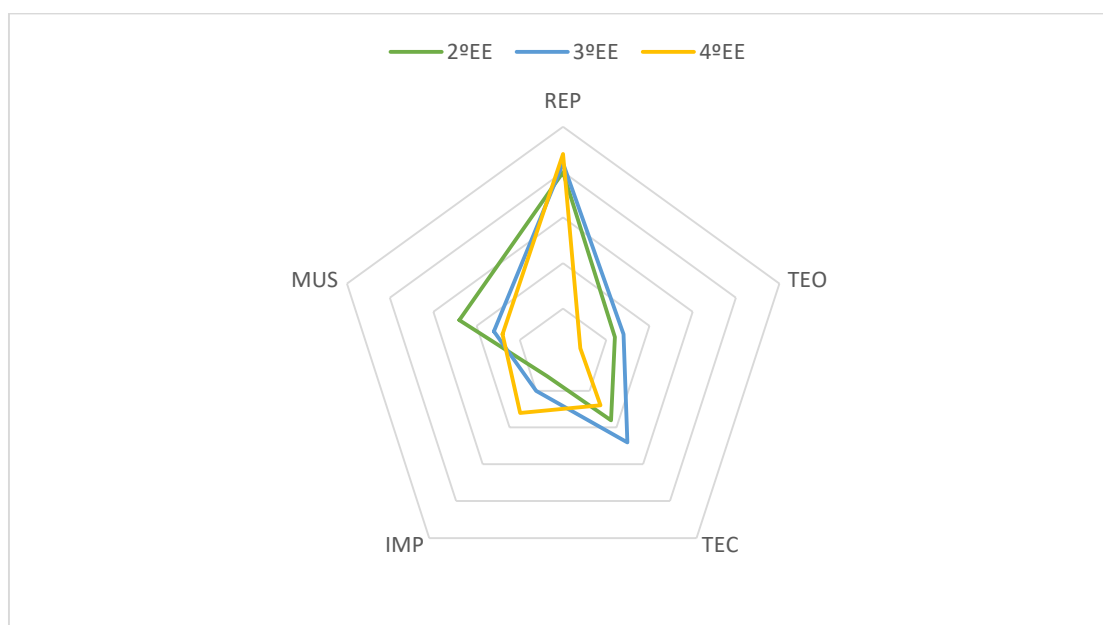
Número de veces que se ha trabajado cada una de las categorías

	2°EE	3°EE	4°EE
REP	21/27	22/27	23/27
TEO	6/27	7/27	2/27
TEC	9/27	12/27	7/27
IMP	3/28	5/27	8/27
MUS	12/27	8/27	7/27

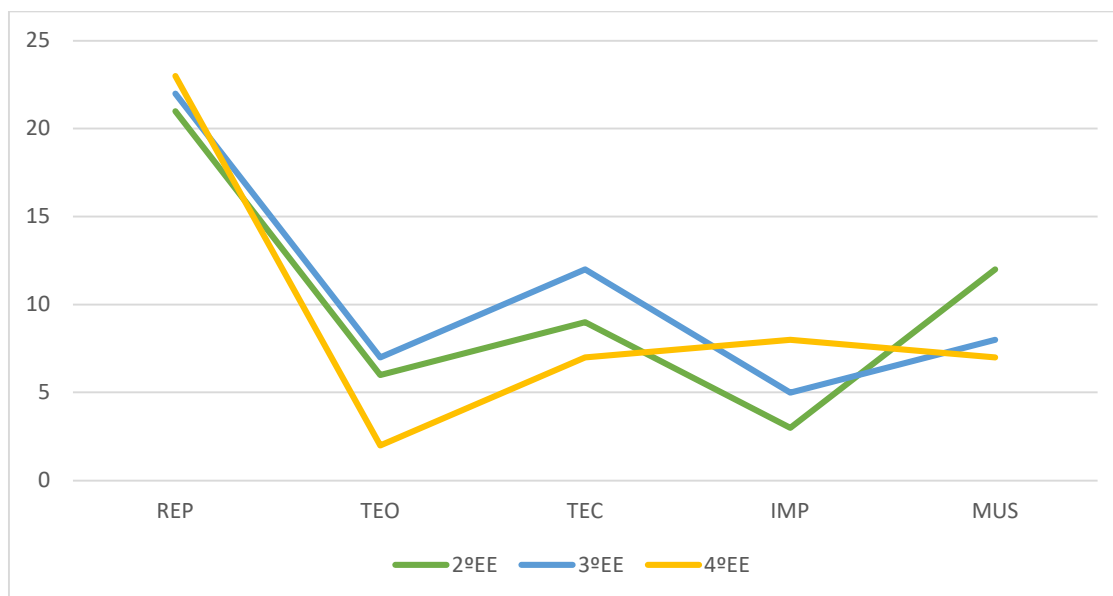
Fuente: Elaboración propia

Figura 5

Comparativa entre grupos



Fuente: Elaboración propia

Figura 6*Comparativa entre grupos***Fuente:** Elaboración propia

Desde el enfoque cualitativo se procederá a exponer algunas reflexiones realizadas sobre lo que se ha trabajado en cada una de las seis categorías, analizando el porqué del predominio de unas categorías sobre otras y procurando detallar aspectos positivos y mejorables que se han observado tras haber desarrollado las actividades de cada una de las categorías.

Por lo tanto, a continuación, se hará una descripción evaluativa teniendo en cuenta tanto el número de sesiones que se han dedicado a cada categoría y las observaciones e impresiones que se han tenido tras haberlas llevado a cabo.

REP

De entre las 27 sesiones, el repertorio ha sido tratado en un total 21 ocasiones con el grupo de segundo curso, 22 con el tercer curso y 23 con el grupo de cuarto curso.

Como observamos esta categoría ha sido notablemente más desarrollada que el resto de las categorías. Al ser la diferencia tan notoria podemos extraer la conclusión que con vistas al futuro deberíamos procurar un balance mayor entre categorías. No obstante, considero que por todos los aspectos formativos que se trabajan paralelamente al montaje de repertorio, esta categoría sí debe ser trabajada con mayor frecuencia con respecto al resto. Quizá el punto resida en trabajar más el resto, no en disminuir el tratamiento del repertorio durante las distintas sesiones a lo largo del curso.

También cabe mencionar que trabajar repertorio es el hábitat natural de los estudiantes de música, su zona de confort. Se trata posiblemente de la actividad más motivadora para el alumnado. La connotación estética que posee la interpretación de piezas musicales resulta más atractiva para los discentes que la realización de ejercicios técnicos sobre escalas, arpeggios, o el tratamiento de contenidos de teoría musical, por citar algunos ejemplos.

TEO

De entre las 27 sesiones, se han tratado contenidos teóricos en un total de 6 ocasiones con el grupo de segundo curso, 7 con el grupo de tercero y 2 con los de cuarto curso.

Como principal observación podemos destacar que la teoría musical ha sido tratada un número de veces similar entre los grupos de segundo y tercero de enseñanzas elementales, sin embargo, en cuarto curso se ha hecho apenas una tercera parte con respecto a los otros grupos. Esto hecho puede ser atribuido a que la formación con respecto a teoría musical de los estudiantes de cuarto curso es mayor que la de los cursos de tercero y segundo, por lo tanto, necesitan menos orientaciones teóricas para comprender los contenidos que han sido impartidos durante las clases.

El caso contrario ocurre con los grupos de segundo y tercero, llegando incluso a tratar en las sesiones con estos grupos algunos contenidos teóricos que van más allá de lo que han podido estudiar en la asignatura de Lenguaje musical. Como ya se ha mencionado en este trabajo, cuando esto ha sucedido, no se ha procurado profundizar de manera exhaustiva en el contenido teórico en cuestión, si no ofrecer una visión simple sobre él que pueda facilitar su aprendizaje en el futuro por parte de los estudiantes. Dicho de manera coloquial, que cuando llegue el momento de aprender x concepto, el alumnado ya esté familiarizado con él.

En mi opinión la teoría ha sido tratada en las clases lo suficiente como para no causar tedio en estudiantes tan jóvenes como lo son los que estudian en estos niveles curriculares, y lo necesario para que posean una visión global sobre lo que se ha tratado durante las clases.

TEC

La técnica guitarrística ha sido trabajada un total de 9 veces con los estudiantes de segundo curso, 12 con los de tercero y un total de 7 veces con el grupo de cuarto curso.

En esta categoría, salvando las diferencias, sucede algo similar a lo que sucede

con la teoría. Cuanto mayor nivel curricular menos necesidad de tratamiento específico de la técnica en las clases de colectiva.

No obstante, lo citado en el párrafo anterior no se cumple al observar que se ha trabajado más técnica con el grupo de tercero que con el de segundo. Esto ha sucedido de este modo, porque se ha considerado no ahondar en exceso en temas de técnica instrumental con el alumnado más joven, para evitar que puedan darse temas de desmotivación o tedio que afectarían negativamente a la dinámica de la clase.

El nivel madurativo del alumnado de tercer curso ya permite la posibilidad de detenerse un poco más en aspectos referidos a la técnica instrumental.

Con respecto a los estudiantes de cuarto curso, como ya se ha comentado, a pesar de tratar un repertorio más exigente que el de los cursos anteriores, no se ha visto necesario trabajar tanto con ellos la técnica guitarrística, ya que dicho trabajo es suficientemente tratado en las sesiones semanales de guitarra individual. Además, los alumnos de cuarto curso de enseñanzas elementales, normalmente, preparan su prueba de acceso a enseñanzas profesionales, por lo que en mi opinión no creo conveniente adentrarse demasiado en temas de técnica con ellos y ellas, especialmente si los o las docentes que imparten clase colectiva e individual no son la misma persona. De hacerlo se puede confundir al estudiante y entorpecer su proceso de preparación para las pruebas.

Al fin y al cabo, las veces que se han tratado aspectos técnicos en clase ha sido cuando se presentaba alguna duda por parte de los estudiantes. Por ello, si se trabajaba una pieza en cuya partitura aparecía el término *pont.*, y los estudiantes no lo habían visto nunca, se explicaba cómo se ejecutaba dicha técnica.

IMP

La improvisación ha sido tratada en 3 ocasiones en las clases impartidas al grupo de segundo curso de enseñanzas elementales, 5 ocasiones con los de tercer curso y 8 con los de cuarto curso.

Como se puede observar, la improvisación ha sido una categoría que se ha trabajado con más asiduidad en función del nivel curricular al que perteneciese el grupo. No obstante, cabe mencionar que, en los grupos de segundo y tercer curso, con los que aparentemente la improvisación ha sido trabajada menos que con el grupo de cuarto, se ha dedicado más tiempo a explicaciones de ámbito teórico, que en algunos casos han ido enfocadas a la preparación de actividades de improvisación. Es decir, cuando se ha trabajado explícitamente la improvisación sobre un acompañamiento de *blues*,

primeramente, se ha tenido que dedicar tiempo a hablar sobre cómo se construye dicho acompañamiento, cuál es su estructura armónica más común, grados tonales, qué escalas se utilizan para improvisar sobre dicho acompañamiento, cómo se construyen estas escalas, de dónde provienen, etc. Con el grupo de cuarto curso de enseñanzas elementales, al poseer mayores conocimientos sobre teoría musical, el tiempo que no ha sido necesario dedicar a explicaciones teóricas referidas a la improvisación, se ha podido invertir directamente en improvisar.

En la audición de final de curso los tres grupos improvisaron por primera vez en el escenario y supuso una sorpresa para los asistentes y para compañeros profesores y profesoras de guitarra. Los estudiantes se desarrollaron muy bien y compañeros y compañeras me felicitaron por mi trabajo realizado con los grupos de alumnos y alumnas.

A pesar de que la implementación de actividades de improvisación en las sesiones de clase colectiva ha sido un éxito, si observamos la Tabla 3, vemos que la improvisación ha sido tratada prácticamente de manera exclusiva en el tramo final del curso, quizá haber repartido las actividades relacionadas con la improvisación a lo largo de los tres trimestres hubiera sido beneficioso.

Por otra parte, los contenidos referidos a la improvisación han girado principalmente en torno al blues, rock y otros estilos con los que yo personalmente estoy más familiarizado. Este hecho no tiene por qué ser negativo necesariamente, incluso puede considerarse como positivo enseñar conocimientos que uno domina. Sin embargo, como docente uno no debe conformarse con enseñar solamente lo que uno sabe enseñar, sino que debe ir más allá, ampliando sus conocimientos para poder transmitirlos.

MUS

La categoría a la que se ha denominado musicalidad, de entre un total de 27 sesiones, ha sido trabajada en 12 sesiones con los estudiantes de segundo curso, 8 con los de tercer curso y 7 con el grupo de cuarto curso.

La primera lectura que podemos hacer es que la musicalidad, referida a la expresividad musical, ha sido tratada un mayor número de veces con el grupo de estudiantes más jóvenes.

La comprensión de conceptos abstractos como lo son los referidos a la expresividad musical generalmente son más difíciles de comprender por parte de alumnos y alumnas de menor edad, por lo tanto, también se hace más difícil para el docente la transmisión de este tipo de conocimientos, exigiendo dedicar más tiempo a ello.

El repertorio que se ha trabajado con los alumnos y alumnas de segundo curso, especialmente durante el segundo trimestre invitaba mucho al desarrollo de aspectos expresivos de los intérpretes. Al considerar la música como una disciplina artística, desde el primer momento quise dar relevancia al desarrollo de la creatividad en los estudiantes más jóvenes. En estos primeros niveles, durante las sesiones de individual, el desarrollo de la sensibilidad musical suele pasar a segundo plano debido a que existen otros aspectos más prioritarios durante la formación en las primeras fases, como pueden ser el tratamiento de la psicomotricidad, la técnica guitarrística o la lectura. Por ello, el aula de colectiva es un espacio ideal para trabajar en aquellas áreas que son menos exploradas en las sesiones de individual.

Con el alumnado de tercer y cuarto curso, también se ha trabajado mucho en este sentido, pero en estos niveles, a diferencia como ocurre en los anteriores, el alumnado está mucho más familiarizado y desenvuelto en lo que a expresividad se refiere. Dinámicas, matices, fraseo, son conceptos que ya no son nuevos para ellos, lo cual no tiene por qué conllevar que sean trabajados en menor medida, pero sí es cierto que los objetivos interpretativos son alcanzados de manera algo más inmediata.

Podemos concluir mencionando que la musicalidad es una de las categorías en torno a la que más se ha trabajado (sumando un total de 27 veces entre los tres grupos) después del repertorio, desembocando en un desempeño satisfactorio de los estudiantes en este sentido, habiendo éste quedado patente de manera más obvia en la audición celebrada al finalizar el segundo trimestre.

5.3.5. *Modificar la práctica a la luz de los resultados*

Dentro de la concepción de la metodología de investigación acción como una espiral de ciclos ya mencionada en el apartado del Marco Teórico de este trabajo, esta última fase del ciclo bajo mi perspectiva es a su vez la primera y segunda fase del siguiente ciclo, ya que a partir de esta no solo surgirán nuevos problemas o planteamientos, sino que también estaremos imaginando soluciones nuevas para ponerlas en práctica durante la tercera fase.

Tras la evaluación de los resultados de las acciones emprendidas, con el objetivo de evolucionar a un tipo de enseñanza más eficaz, no solamente nos limitaremos a dar continuidad a las acciones que han funcionado acorde a las evidencias obtenidas, sino que se tratará de mejorarlas en la medida de lo posible. Igual de necesario, o inclusive más, será profundizar en el tratamiento de las acciones que hayan tenido un éxito relativo, replanteándolas con el fin de llevarlas a un punto que se equipare a la de las anteriores. También se valorará la implementación de nuevas propuestas que alcancen aspectos formativos diferentes a los tratados hasta la fecha, procurando que la preparación de los estudiantes sea lo más completa posible siguiendo la idea de que la clase colectiva no supone solamente una antesala de las asignaturas como Conjunto o Música de Cámara, sino para otras varias asignaturas pertenecientes al currículo como Armonía, Análisis, Audiciones comentadas, Informática Musical, u otras dentro del ámbito de enseñanzas superiores como Tablatura y Transcripción.

Como ya apunaba en el párrafo anterior, en mayor o menor medida, siempre podremos mejorar las acciones emprendidas independientemente de si los resultados han sido satisfactorios o no han sido los esperados. Por ello, a continuación, señalaremos puntos a mejorar en cada una de las categorías en las que dividimos nuestra práctica.

Como vimos en el apartado correspondiente, el repertorio fue la categoría que más se ha trabajado, con una diferencia notable sobre el resto de las categorías. Se comentó que quizá no se debería reducir el tratamiento de repertorio sino procurar un balance mayor entre categorías. Sin embargo, esta equiparación necesariamente tendrá que pasar por reducir el tratamiento del repertorio, no solo para dejar mayor espacio para el resto de las categorías, sino también con el fin de hacerlo para otras categorías que como veremos tendremos intención de incorporar a nuestra práctica. No obstante, el repertorio continuará siendo una de las categorías más tratadas debido al interés que poseen todos los aspectos formativos que se tratan paralelamente a él.

En ocasiones la práctica ha exigido el tratamiento de contenidos teóricos pertenecientes a niveles curriculares superiores a los que se cursan, cuando esto ha sucedido no nos ha preocupado que no se entendiera de manera absoluta, la idea era citarlo ya que lo estábamos trabajando con el instrumento para que cuando llegue el momento de estudiarlo en la asignatura correspondiente, estar familiarizado con el concepto en cuestión. Transitar de la práctica a la teoría es un principio pedagógico básico. En mi opinión el tratamiento de la teoría durante las sesiones ha sido razonable, siempre focalizado en tocar los aspectos que se han considerado indispensables para la comprensión básica de lo que se ha trabajado en cada momento.

En cuanto al trabajo de la técnica guitarrística en el aula, al igual que ha acontecido con la teoría, se ha limitado a superar las dificultades que los estudiantes presentaban en este sentido al montar un repertorio o materializar las ideas que brotaban al practicar la improvisación. No obstante, pienso que en este campo podríamos haber trabajado algo más. Si bien es cierto que la técnica instrumental es tratada con asiduidad en las sesiones de la asignatura de Guitarra individual, desde la clase colectiva podemos fomentar en el alumnado la relevancia que ésta posee para el desarrollo del estudiante como intérprete. Por ello, en el futuro se planteará la opción de tratar más aspectos de técnica guitarrística a través del juego, superando así la preocupación de que los estudiantes puedan mostrar desinterés o aburrimiento.

Desde el aula de Guitarra colectiva, se le ha dado un especial tratamiento a la improvisación, disciplina no demasiado frecuente en el ámbito de conservatorios, sin embargo, sí en otro tipo de centros de enseñanza musical. A pesar de nuestra pretensión, lo cierto es que la improvisación ha sido trabajada de manera concentrada durante las últimas semanas de curso, por lo que en el futuro se procurará que las actividades dirigidas a esto estén distribuidas de forma más equitativa a lo largo de los tres trimestres. También se procurará trabajar la improvisación desde otros enfoques, es cierto que el tratamiento de estilos como el blues y el rock ha sido muy motivador para el alumnado, pero hemos de ampliar horizontes y trabajar en otros tipos de improvisación que sean propicios para los niveles curriculares en los que nos encontramos. Habiendo puesto de relieve estos aspectos a mejorar para el futuro, hay que indicar que la incorporación de la improvisación en la programación de actividades a realizar dentro de la asignatura ha sido valorada muy positivamente por los compañeros de departamento, que se sorprendieron al presenciar al alumnado improvisar en la audición de final de curso.

En lo que se refiere a potenciar la expresividad del alumnado a la hora de interpretar música ya se ha hecho referencia a que se trataba de una meta establecida desde el inicio de la investigación. Como ya se ha dicho, la musicalidad es una de las categorías en torno a la que más se ha trabajado después del repertorio, desembocando en un desempeño satisfactorio de los estudiantes en este sentido, habiendo éste quedado patente de manera más obvia en la audición celebrada al finalizar el segundo trimestre. El desarrollo de la musicalidad continuará siendo uno de los aspectos clave a trabajar con el alumnado en la asignatura de Guitarra colectiva, y como novedad procuraremos de cara al siguiente ciclo, que las ideas musicales sean propuestas por los estudiantes, construyendo un criterio estético propio y fomentando el pensamiento crítico en cada uno de ellos, a través del debate y explorando posibilidades diferentes a las indicadas por la partitura, optando por la que sea elegida a través del consenso entre el grupo.

Otro aspecto que se ha tratado ha sido el trabajo para casa. Sin perjudicar el nivel de exigencia de la asignatura, el trabajo encomendado para que los estudiantes realizaran en clase ha sido apropiado procurando no sobrecargar al estudiante para evitar interferir negativamente en el transcurrir vital del mismo. Bajo esta premisa, se continuará fomentando el sentido de la responsabilidad individual de cada uno de los integrantes del grupo con el fin de lograr los objetivos consensuados por el colectivo.

Los beneficios obtenidos, como ya hemos tratado, con la celebración frecuente de audiciones son múltiples. Por ello, este constituirá otro aspecto al que se dará continuidad en el futuro, en función de que desde el propio departamento se considere propicio. En mi opinión celebrar una audición de alumnos y alumnas una vez por trimestre es una frecuencia adecuada, hacerlo más veces, a la par de no aportar nada al aprendizaje del alumnado, puede suponer un engorro logístico para el centro y familias de los estudiantes. La celebración de audiciones conlleva algunos procedimientos que no dependen directamente del aula. La gestión que se necesita para que se lleven a cabo este tipo de actuaciones, sean fuera o dentro del centro, suele ser competencia del equipo directivo del centro, que es el que se encarga de buscar una ubicación adecuada en cuanto a espacio y disponibilidad, organizar procurando que las fechas no coincidan con otros eventos promovidos por el centro y resolver cualquier otro tipo de problemas que puedan surgir.

Esto ha sido especialmente laborioso dada la situación vivida a causa del COVID-19. En el caso de que hubiera que reducir el número de audiciones celebradas, se intentaría que

al menos se pudieran hacer dos, ya que solamente una puede ser insuficiente. Si se redujese a dos, por mencionar algo positivo, esto podría favorecer que la presión por montar repertorio para ser interpretado en público fuera menor, facilitando así la materialización de la idea ya expuesta de dar espacio para el desarrollo de otro tipo de actividades en el aula.

Por otra parte, las audiciones han supuesto el escenario perfecto para evaluar los resultados de las acciones emprendidas durante cada uno de los trimestres. Como espectador, más allá de la ejecución, que por otra parte consideré brillante, pude observar cómo los estudiantes se devolvían con autonomía propia dentro del grupo y, lo más importante a mi parecer, comprobar que su actuación había supuesto un disfrute personal para cada uno de ellos. Importante es también la interacción con los padres y madres de los discentes y con el resto de los profesores al finalizar las actuaciones, la cual nos proporciona una visión externa que ayuda a tener una noción más objetiva facilitando el poder evaluar nuestra propia práctica.

Por último, una vez expuestas las modificaciones que se aplicarán a la práctica, nos queda exponer nuevas propuestas que se procurarán implementar en el próximo ciclo. Estas son, entre otras que puedan ir surgiendo:

- Incrementar el trabajo de la lectura a primera vista.
- Incrementar la práctica de las audiciones comparadas de diferentes interpretaciones de conjuntos.
- La composición grupal.
- El desarrollo de la memoria.
- El tratamiento de la tablatura,
- El trabajo de transcripción.
- El uso de TIC's

6. Consideraciones finales

En este trabajo se ha procurado manifestar con claridad la necesidad de darle mayor visibilidad a una asignatura con un marcado carácter interdisciplinar y gran potencial para contribuir a la formación integral del alumnado, como lo es la Clase Colectiva perteneciente a las enseñanzas elementales de música, que muchas veces no recibe el trato que merece.

Desde la propia legislación educativa de nuestro país, dicha asignatura es, en ocasiones, descuidada hasta el punto de carecer de representación. Son pocas las comunidades autónomas cuya legislación al respecto dan la debida importancia a la práctica instrumental grupal durante las enseñanzas elementales.

La descripción de mi práctica durante el presente curso como docente en un conservatorio profesional de música impartiendo la asignatura de Guitarra Colectiva, pone de relieve mi interés por tratar aquellos aspectos que considero que no han sido tan explorados como otros más convencionales, tratando así de ser consecuente con mi pensamiento sobre los beneficios formativos que dicha asignatura proporciona al alumnado.

Sin embargo, durante la elaboración de este trabajo, a través de la metodología de investigación acción, he podido llegar a conclusiones que permitirán que pueda incorporar modificaciones que resulten en mejoras de mi propia práctica en el futuro, desembocando ello en una maduración tanto personal como profesional. Esta evolución, se da cada año de experiencia docente que uno suma, no obstante, he podido sentir que el paso adelante que he dado gracias a este trabajo, ha supuesto un autodesarrollo profesional muy significativo, el cual creo no habría sentido si no me hubiera embarcado en esta investigación.

Esta experiencia, al haber sido muy formativa para mí, puede que lo sea a los posibles destinatarios que este trabajo alcance, los cuales puedan incorporar a su práctica algunas de las ideas en este trabajo expuestas, modificarlas y añadir otras propias que establezcan visiones cada vez más amplias sobre la cuestión.

Para concluir, no puedo dejar de expresar el entusiasmo que siento por afrontar el reto del próximo curso durante el cual podré dar continuidad al trabajo aquí iniciado, dando una mayor consistencia a las acciones hasta ahora llevadas a cabo en el aula y añadiendo las nuevas propuestas que a raíz de esta investigación se han originado.

7. Referencias

- Baget, A. (1995). Reflexiones sobre las clases colectivas. *Quodlibet 2*, 114-115.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Ceballos, A.J. (2002). La clase colectiva de instrumento en el grado elemental. *Música y Educación 51*, 53-71.
- Cebriá, P. et al. (1996). *La clase colectiva. Fundamentos básicos para su programación, su orientación y su evaluación*. Ideamúsica.
- Campá, C. M. (2012). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la clase de conjunto en el grado elemental aplicada al violoncello* (Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos). <http://hdl.handle.net/10115/11356>
- Decret 23/2011, d'1 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum dels ensenyaments elementals de música regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. <http://boib.caib.es/pdf/2011053/mp26.pdf>
- Decreto 7/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las enseñanzas elementales de música en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 29, de 4 de febrero de 2014. http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8430#no-back-button
- Decreto 9/2008, de 17 de enero, por el que se establece currículo de las Enseñanzas Elementales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 21, de 30 de enero de 2008. <https://www.educantabria.es/documents/39930/368898/8.pdf>

Decreto 28/2007, de 18 de mayo, por el que se establecen las características y la organización de las enseñanzas elementales de música y se determina su currículo. *Boletín Oficial de La Rioja*, de 22 de mayo de 2007. <https://www.larioja.org/educacion/es/normativa-educativa/habitual-informacion/normativa-ensenanzas-artisticas>

Decreto 57/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 141, de 18 de junio de 2007. https://www6.uniovi.es/bopa/2007/06/11955_01.htm

Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 114, de 13 de junio de 2007. <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion/educacion-universitaria-1e800/ensenanzas-regimen-especial/decreto-60-2007-7-junio-establece-curriculo-ensenanzas-elem>

Decreto 75/2007, de 19 de junio de 2007, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música y danza y se determinan las condiciones en las que se han de impartir dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *D.O.C.M.*, 131, de 22 de junio de 2007. <https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/decretos-curriculo/normativa-vigente-ensenanzas-elementales-musica>

Decreto 110/2007, de 22 de mayo, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *D.O.E.*, 161, de 29 de mayo de 2007. <https://vlex.es/vid/curriculo-elementales-musica-reguladas-27775917>

Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 5606, de 25 de septiembre de 2007. https://dogv.gva.es/auto/dogv/docvpub/rlgv/2007/D_2007_159_ca_D_2014_148.pdf

Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música. *DOG 207*, de 25 de octubre de 2007. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20071025/Anuncio4965A_es.html

Decreto n.º 58/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música para la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 88, de 16 de abril de 2008. <https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=340513>

Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Paidós 1989.

Domingo, A. *El profesional reflexivo (D.A. Schön) Descripción de las tres fases del pensamiento crítico*. https://practicareflexiva.pro/wpcontent/uploads/2019/03/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4ª ed.). Morata.

Fernández, C.J. (2005). Diez años de clase colectiva. *Música y Educación* 61, 47-61.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Orden de 3 de mayo de 2007, del departamento de educación, cultura y deporte por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, que se imparten en la comunidad autónoma de Aragón.

<https://www.zaragoza.es/contenidos/educacion/cmem/normativa/Orden-03-05-2017-Aragon.pdf>

Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 135, de 14 de julio de 2009. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/135/1>

Orden ECI/1889/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de Música de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 28 de junio de 2007. [https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-12647#:~:text=A%2D2007%2D12647-,Orden%20ECI%2F1889%2F2007%2C%20de%2019%20de%20junio%2C,a%2027813%20\(17%20p%C3%A1gs.%20\)](https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-12647#:~:text=A%2D2007%2D12647-,Orden%20ECI%2F1889%2F2007%2C%20de%2019%20de%20junio%2C,a%2027813%20(17%20p%C3%A1gs.%20))

Resolución de 27 de julio de 2004, por la que se hacen públicas las instrucciones dictadas sobre la organización y funcionamiento de los Conservatorios y Centros Autorizados elementales y profesionales de música, en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 190, de 30 de septiembre de 2004. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2004/190/009.html>

Schön, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Paidós/ MEC.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (3ª ed.). Morata.

Whitehead, J. (1989). How do we improve research based professionalism in Education. A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), pp.3-17

Whitehead, J. (1995). *Educative Relationships with the Writing of Others*, en Russell, T.; Korthagen, F.: *Teachers Who Teach Teachers*. London. The Falmer Press.

Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual*. Fondo Educativo Interamericano.

