



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN  
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN MUSICAL:  
UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR**

**TESIS DOCTORAL**

***EVALUACIÓN DE LAS TITULACIONES DE  
LICENCIATURA EN MÚSICA EN COLOMBIA:  
ANÁLISIS EXPLORATORIO Y OPINIÓN DEL  
PROFESORADO IMPLICADO***

**(TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR CON MENCIÓN DE  
*DOCTOR EUROPEUS*)**

**DOCTORAL THESIS**

***EVALUATION OF MUSIC EDUCATION  
UNDERGRADUATE PROGRAMS IN COLOMBIA:  
EXPLORATORY ANALYSIS AND ATTITUDES OF THE  
TEACHERS INVOLVED***

**Doctoranda: RUTH NAYIBE CARDENAS SOLER**

**Director: Dr. OSWALDO LORENZO QUILES**

**MELILLA, 2012**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Ruth Nayibe Cárdenas Soler  
D.L.: GR 998-2013  
ISBN: 978-84-9028-500-8



# UNIVERSIDAD DE GRANADA



## DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

**OSWALDO LORENZO QUILES**, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,

En calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **D<sup>a</sup> RUTH NAYIBE CÁRDENAS SOLER**, Licenciada en Música por la por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con el título ***EVALUACIÓN DE LAS TITULACIONES DE LICENCIATURA EN MÚSICA EN COLOMBIA: ANÁLISIS EXPLORATORIO Y OPINIÓN DEL PROFESORADO IMPLICADO*** (Tesis para optar al grado de Doctor con Mención de *Doctor Europeus*),

INFORMA:

Que el trabajo de investigación realizado por la doctoranda reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales, así como de calidad y originalidad, precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que deba juzgarlo. Además, la doctoranda y la Tesis que presenta ésta satisfacen las condiciones que establece la Universidad de Granada para optar al grado de Doctor con Mención de Doctor Europeo. Por todo ello, procede autorizar la presentación del trabajo.

Para que conste a los efectos procedentes, firmo el presente informe en Melilla, a 13 de enero de 2012.

Fdo.: Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

Fdo.: Ruth Nayibe Cárdenas Soler



*A esa mujer que pasa inadvertida,  
que sigue mis pasos luchando en silencio,  
que me espera, que me ama...  
Es para ti mamita.*



## AGRADECIMIENTOS

Llevar a feliz término este proyecto personal y profesional de Tesis Doctoral supuso la suma de muchos e invaluable esfuerzos que cobran importancia en este momento de profunda complacencia.

En primer lugar, doy infinitas gracias a Dios por acompañarme y guiarme. Por permitirme esta oportunidad de conocer otros lugares, compartir experiencias de vida con gente extraordinaria, aprender cosas nuevas y maravillarme con toda su creación, *“I find your love in everything...thanks”*.

A mi familia le agradezco su amor y apoyo incondicional. A mi pequeño Juan Diego, luz de mi vida, su compañía, paciencia y comprensión en los momentos más difíciles de este proceso.

A mi esposo Jefferson, compañero y amigo, su entereza y admiración permanente, que mantuvieron mi fortaleza en esta ardua travesía. A mis padres y a mis hermanos, su lucha constante y el que siempre hayan creído en mí.

Al Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, director de este proyecto, por su apoyo y colaboración en todo los aspectos académicos y personales relacionados con el desarrollo de mis estudios. Le agradezco su compañía, asesoría, enseñanzas y ejemplo del profesionalismo que debe tener un egresado de este programa de Doctorado. De igual forma, agradezco a todos los profesores y compañeros de los cursos de doctorado que compartieran sus experiencias investigativas, tan valiosas e innovadoras.

Al Dr. David Hargreaves, profesor del Applied Music Research Centre, Roehampton University, en Londres, le agradezco su cálida acogida para la realización de la estancia académica direccionada a la obtención de la mención de Doctorado Europeus. Recuerdo,

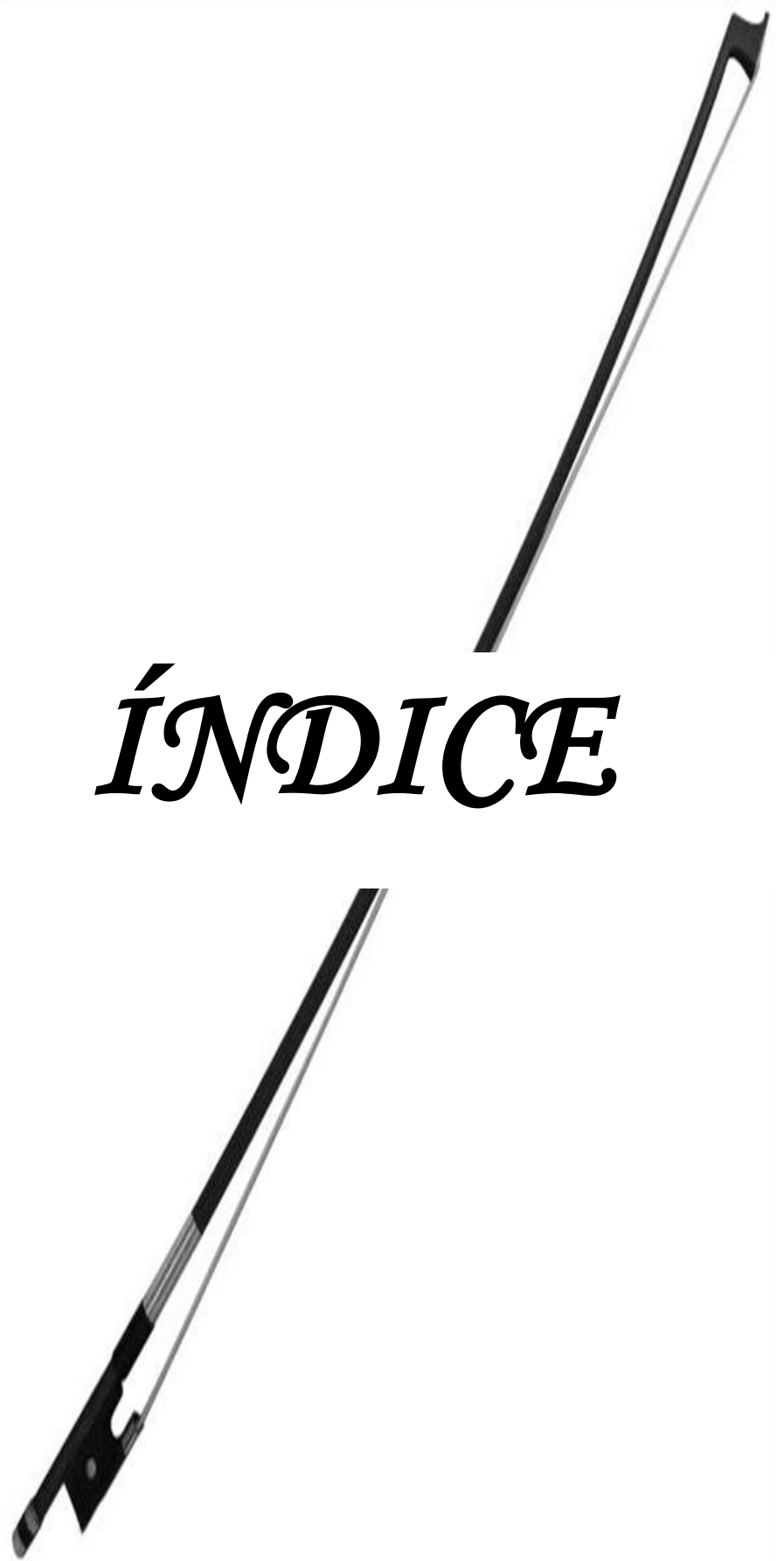


asimismo, con especial cariño, el Sacred Hearth Community, Barat House, mi hogar en Inglaterra.

A la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y con ella a todos los funcionarios, docentes y directivos que hicieron posible la asignación de la “*comisión de estudios*”, agradezco que hayan hecho posible la realización de este Doctorado.

Doy las gracias a las 13 instituciones educativas que posibilitaron el desarrollo de esta investigación, a sus docentes, directivos y personal administrativo (Universidades de Caldas, de Córdoba, de Antioquia, de Nariño, del Cauca, del Valle, del Atlántico, Industrial de Santander, Pedagógica Nacional, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tecnológica de Pereira, Conservatorio del Tolima y Corporación Universitaria Adventista).

A mis amigos colombianos, españoles, ingleses, cubanos, peruanos, costarricenses, brasileños, mexicanos, y a Rafael por su amistad y hermandad, les transmito desde aquí que les quiero mucho y les agradezco enormemente toda la colaboración y el respaldo que me brindaron para la realización y finalización de estos estudios.



# *ÍNDICE*



**INTRODUCCIÓN****19****MARCO TEÓRICO****27****CAPÍTULO 1. ESTADO DE LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL  
EN COLOMBIA****29**

- |   |    |
|---|----|
| 1.1. El escenario de la Cultura Musical en Colombia                     | 32 |
| 1.1.1. Antecedentes históricos  | 32 |
| 1.1.2. Actualidad de la cultura musical colombiana                      | 43 |
| 1.2. Políticas y Actuaciones de Educación Musical no Formal en Colombia | 56 |
| 1.3. Situación General de la Educación Musical Formal en Colombia       | 67 |

**CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS E INSTITUCIONES  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR****79**

- |  |     |
|--|-----|
| 2.1. Aspectos Generales del Concepto de Evaluación                                     | 82  |
| 2.2. Evaluación de Programas de Educación Superior                                     | 93  |
| 2.3. Las Agencias de Evaluación de Programas e Instituciones de<br>Educación Superior  | 104 |
| 2.3.1. El Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA)                           | 115 |
| 2.4. Estado de la Evaluación de Programas de Enseñanza Musical<br>Superior en Colombia | 123 |

**CAPÍTULO 3. INSERCIÓN SOCIO-PROFESIONAL DE EGRESADOS  
DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE**

**129**

- |  |     |
|--|-----|
| 3.1. Generalidades de la Inserción Socio-profesional   | 132 |
| 3.2. Tendencias Internacionales en Inserción Socio-profesional<br>de Graduados de Educación Superior | 145 |
| 3.3. Situación Socio-profesional de los Egresados de<br>Educación Superior en Colombia               | 157 |
| 3.3.1. Situación de los egresados de programas profesionales<br>en educación y su desempeño docente  | 169 |

**CAPÍTULO 4. DISEÑO CURRICULAR EN PROGRAMAS DE  
EDUCACIÓN MUSICAL**

**179**

- |  |     |
|--|-----|
| 4.1. Teoría y Evolución del Diseño Curricular                                | 182 |
| 4.2. Apropiación de la Teoría Curricular en Latinoamérica y Colombia         | 195 |
| 4.3. Diseño Curricular de Programas de Educación Musical                     | 207 |
| 4.3.1. Referentes internacionales en la formación de educadores<br>musicales | 216 |

**ESTUDIO EMPÍRICO**

**229**

**CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y  
MÉTODO**

**231**

- |  |     |
|--|-----|
| 5.1. Planteamiento de la Investigación | 233 |
| 5.2. Objetivos Generales               | 236 |

---

5.3. Objetivos Específicos	236
5.4. Método	237
5.4.1. Muestra y participantes	238
5.4.1.1. <i>Muestra</i>	238
5.4.1.2. <i>Participantes</i>	240
5.4.2. Instrumentos	261
5.4.2.1. <i>Ficha de análisis</i>	261
5.4.2.2. <i>Cuestionario</i>	264
5.4.2.2.1. <i>Parámetros de calidad del instrumento de medida</i>	265
5.4.3. Procedimiento	271

## **CAPÍTULO 6. RESULTADOS** **277**

6.1. Resultados de la Aplicación de la Ficha de Análisis	280
6.1.1. Análisis comparativo de los programas de licenciatura en música	280
6.1.1.1. <i>Carácter constitutivo de las instituciones</i>	292
6.1.1.2. <i>Organización administrativa a la que pertenece el programa</i>	292
6.1.1.3. <i>Número de estudiantes</i>	292
6.1.1.4. <i>Número de egresados y año de iniciación del programa</i>	293
6.1.1.5. <i>Periodicidad en la admisión</i>	294

6.1.1.6. <i>Número de créditos y de asignaturas del plan de estudios</i>	295
6.1.1.7. <i>Distribución de asignaturas en el plan de estudios</i>	296
6.1.1.8. <i>Misión, visión y objetivos del programa</i>	310
6.1.1.9. <i>Requisitos de ingreso a la titulación</i>	310
6.1.1.10. <i>Perfil del egresado</i>	311
6.1.1.11. <i>Actividades académicas</i>	312
6.1.1.12. <i>Evaluación de los estudiantes</i>	312
6.1.1.13. <i>Homologación, validación y habilitación</i>	313
6.1.1.14. <i>Requisitos para la graduación</i>	314
6.1.1.15. <i>Evaluación del plan de estudios</i>	314
6.1.2. <i>Análisis de contenido de las Fichas de Análisis aplicadas por los jueces</i>	315
6.1.2.1. <i>Estudio morfológico de las fichas de análisis</i>	331
6.1.2.1.1. <i>Presencia de sustantivos, verbos y adjetivos en las fichas de análisis evaluadas</i>	334
6.2. <i>Resultados de la Aplicación del Cuestionario</i>	351
6.2.1. <i>Nivel musical del alumnado que accede a la titulación</i>	351
6.2.2. <i>Requisitos de acceso a la titulación</i>	355
6.2.3. <i>Responsables del diseño del plan de estudios</i>	358
6.2.4. <i>Periodicidad en la evaluación del plan de estudios</i>	361
6.2.5. <i>Metodología empleada para evaluar el plan de estudios</i>	363

6.2.6. Utilidad dada a los resultados de la evaluación del plan de estudios	366
6.2.7. Existencia de un proyecto académico que garantice la consecución de los objetivos del plan de estudios	368
6.2.8. Motivación de los estudiantes para elegir la licenciatura en música	371
6.2.9. Interés del alumnado por modificar el plan de estudios	375
6.2.10. Mecanismos utilizados por los estudiantes para manifestar sus inquietudes	378
6.2.11. Respuestas de la administración educativa a las peticiones de los estudiantes	380
6.2.12. Existencia de actividad musical extra institucional de los estudiantes	382
6.2.13. Producción musical del alumnado en el aula	384
6.2.14. Actividad académica del profesorado	387
6.2.15. Actividad musical del profesorado fuera de la institución educativa	390
6.2.16. Interés del profesorado por modificar el plan de estudios	393
6.2.17. Instancia ante la cual el profesorado manifiesta sus inquietudes	396
6.2.18. Canal utilizado por el profesorado para realizar sus Manifestaciones	399
6.2.19. Aspectos para ser modificados en el plan de estudios	401
6.2.20. Respuestas de la administración educativa a las peticiones del profesorado	406
6.2.21. Existencia de trabajo colaborativo en la docencia	409



---

6.2.22. Existencia de líneas de investigación para evaluar la práctica docente	412
6.2.23. Influencia de la práctica investigadora en la actividad docente	415
6.2.24. Modelo de profesor que promueve el plan de estudios	418
6.2.25. Conocimiento de la legislación en educación artística	421
6.2.26. Pertinencia de las políticas gubernamentales en educación artística	425
6.2.27. Relación entre las políticas gubernamentales y la formación que se imparte en la licenciatura en música	428
6.2.28. Estructura de áreas de formación en el plan de estudios	431
6.2.29. Área que debería tener mayor presencia en el plan de estudios	433
6.2.30. Situación de la formación superior de educadores musicales en Colombia	438
6.2.31. Recursos generales disponibles para el alumnado	444
6.2.32. Recursos específicos disponibles para el alumnado	446
6.2.33. Adecuación de espacios y materiales para el profesorado y el alumnado	447

## **CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA**

**453**

7.1. Discusión acerca del Análisis Comparativo de los Programas de Licenciatura en Música	456
7.1.1. Discusión acerca del análisis de contenido de las fichas de análisis aplicadas por los jueces	462

---

7.2. Discusión acerca del Cuestionario Aplicado a los Docentes de Licenciaturas en Música	467
7.2.1. Características de los participantes	467
7.2.2. Apreciación de los participantes sobre los aspectos curriculares de las titulaciones	469
7.3. Conclusiones Generales	474
7.4. Propuestas de Mejora	482

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** **485**

## **ANEXOS** **563**

ANEXO I. Ficha de Análisis. Aspectos Descriptivos de los Proyectos Curriculares de Programas de Licenciatura en Música en Colombia.	565
ANEXO II. Cuestionario Piloto. Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Educación Musical en Colombia.	573
ANEXO III. Carta de Presentación a los Jueces.	589
ANEXO IV. Análisis de Concordancia Interjueces.	593
ANEXO V. Cuestionario Definitivo. Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Educación Musical en Colombia.	599
ANEXO VI. Información Curricular de los Programas de Licenciatura Evaluados (CD ubicado en la tapa posterior de la tesis).	613

ANEXO VII. Sistema de Categorías y Códigos para el Análisis de las Evaluaciones Hechas por los Jueces.	615
---	-----

<b>ABSTRACT AND CONCLUSIONS</b>	<b>641</b>
---------------------------------	------------

# *INTRODUCCIÓN*





## INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación (Ley 115, 1994) de Colombia establece que todo ciudadano tiene derecho a recibir educación artística y cultural, de forma que ésta contribuya al desarrollo de sus dimensiones sensoriales, emocionales, afectivas e intelectuales, en el marco de la cultura local y con una proyección multicultural nacional e internacional (Miñana, 1998). En este sentido, la educación artística, en los niveles educativos de básica (primaria y secundaria) y media, contempla núcleos de formación en artes visuales, música, teatro y danza (Cuellar & Sol, 2010).

En este país suramericano, según la Resolución 5443 (2010), por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, proferida por el Ministerio de Educación Nacional y amparada por la Ley 30 (1992), que regula el servicio público de la educación superior, la formación de educadores corresponde a programas de educación superior denominados “Licenciaturas”. Además, esta norma expone que el educador es un profesional con orientación pedagógica, que orienta procesos de enseñanza-aprendizaje, acompañando y guiando el proceso de formación por competencias del estudiante.

Las titulaciones de Licenciatura en Colombia en una disciplina específica (Biología, Ciencias Sociales, Música, Matemáticas, Informática, Artes Plásticas, etc.) están dirigidas a la formación de docentes para la educación básica secundaria (6°, 7°, 8° y 9°) y la educación media (10° y 11°), mientras que los Licenciados en Preescolar se dedican a la educación en edades tempranas y los Licenciados en Educación Básica Primaria al nivel educativo con el mismo nombre. Generalmente, estos programas de Licenciatura están adscritos a Facultades de Educación, aunque existen casos en que son ofertados por otra clase de centros de formación disciplinar específica; sin embargo, en estos casos, la formación pedagógica es

asumida o guiada por una Facultad de Educación. En este marco académico, el presente estudio aborda el análisis de las titulaciones de “Licenciatura en Música”, programas encargados de la formación de educadores musicales. En la reunión nacional “Educación artística, un propósito común”, celebrada en el año 2006 bajo el auspicio de los Ministerios de Cultura y de Educación, se presentó el diagnóstico sobre el estado de esta formación en Colombia, encontrando, entre otros hallazgos, que la formación que se imparte en las Licenciaturas relacionadas con las artes son poco pertinentes para las necesidades reales de sus contextos más cercanos y no alcanzan los estándares de calidad internacional (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2006).

En este país se imparten un total de 11 Licenciaturas en Educación Artística y, en el caso de la música, 13 Licenciaturas en Música, además de 18 programas de Músico Profesional o Instrumentista (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES, 2010). Estas 13 Licenciaturas corresponden a las siguientes instituciones: Conservatorio del Tolima (CT), Corporación Universitaria Adventista (UNAC) y Universidades del Atlántico (UAT), de Antioquia (UDEA), de Caldas (UC), de Córdoba (UCO), del Cauca (UNICAUCA), de Nariño (UDENAR), Industrial de Santander (UIS), Pedagógica Nacional (UPN), Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tecnológica de Pereira (UTP) y del Valle (UV).

El análisis exploratorio de la situación de los educadores musicales colombianos, tanto en su formación como en su desempeño profesional, sumado a la experiencia en la estructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y a la evaluación de las condiciones básicas para la apertura de nuevos programas en el área musical en colaboración con el Ministerio de Educación, se

convirtieron en los principales elementos motivadores de la autora para abordar y realizar la presente investigación, que nace de la inquietud por saber cuáles son las características del diseño de los proyectos curriculares de educación musical superior en Colombia, cómo se está dando la formación de los profesores de música y cuál es la percepción de sus docentes en relación con diferentes aspectos de la estructura curricular y el funcionamiento de los 13 programas de Licenciatura en Música existentes en el país.

Los procesos evaluadores tienen como objetivo la mejora de la situación del objeto evaluado. Cuando se trata de evaluar currículos universitarios, se hace con varias intenciones: actualizarlo, analizar su eficacia y evaluar su pertinencia, es decir, sus estándares de calidad, a partir de la autorregulación, como sugiere el Consejo Nacional de Acreditación -CNA-. Este organismo, creado por la Ley 30 (1992), promueve, gestiona y reconoce los altos niveles de calidad de las instituciones de educación superior y de sus programas (Roa, 2003; Zabalza, 1998). En cuanto al tema de estudio de esta Tesis Doctoral, las Licenciaturas en Música, sólo una ha obtenido el reconocimiento de Acreditación de Alta Calidad del CNA. Se trata del programa correspondiente a la Universidad de Caldas, que fue acreditado en el año 2007.

En el presente proyecto se pretendió evaluar los planes de estudio de los 13 programas de Licenciatura en Música en Colombia, a partir de una investigación descriptiva. En el análisis realizado se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con el proyecto curricular del programa: visión, misión, objetivos, requisitos de ingreso, perfil del egresado, etc. De igual forma, se aplicó un cuestionario a 267 docentes pertenecientes a estos programas (90.50% de profesores en relación con el total de docentes -N=295; 100%- de los respectivos programas de Licenciatura en Música), donde se pretendía conocer datos generales de su formación y



experiencia profesional, así como su opinión sobre las condiciones particulares de la Licenciatura de la cual forman parte.

Asimismo, en este trabajo aparecen aspectos teóricos relacionados con la historia de la música y la cultura y la educación musical en Colombia, además de los procesos de evaluación de programas de educación superior y de inserción socio profesional de egresados de programas de Licenciatura en el país.

Se presenta finalmente el informe detallado de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los dos instrumentos usados en el proceso de investigación y la discusión y conclusiones a las cuales se llegó tras realizar el análisis de los planes de estudio evaluados y de las opiniones de los profesores participantes.

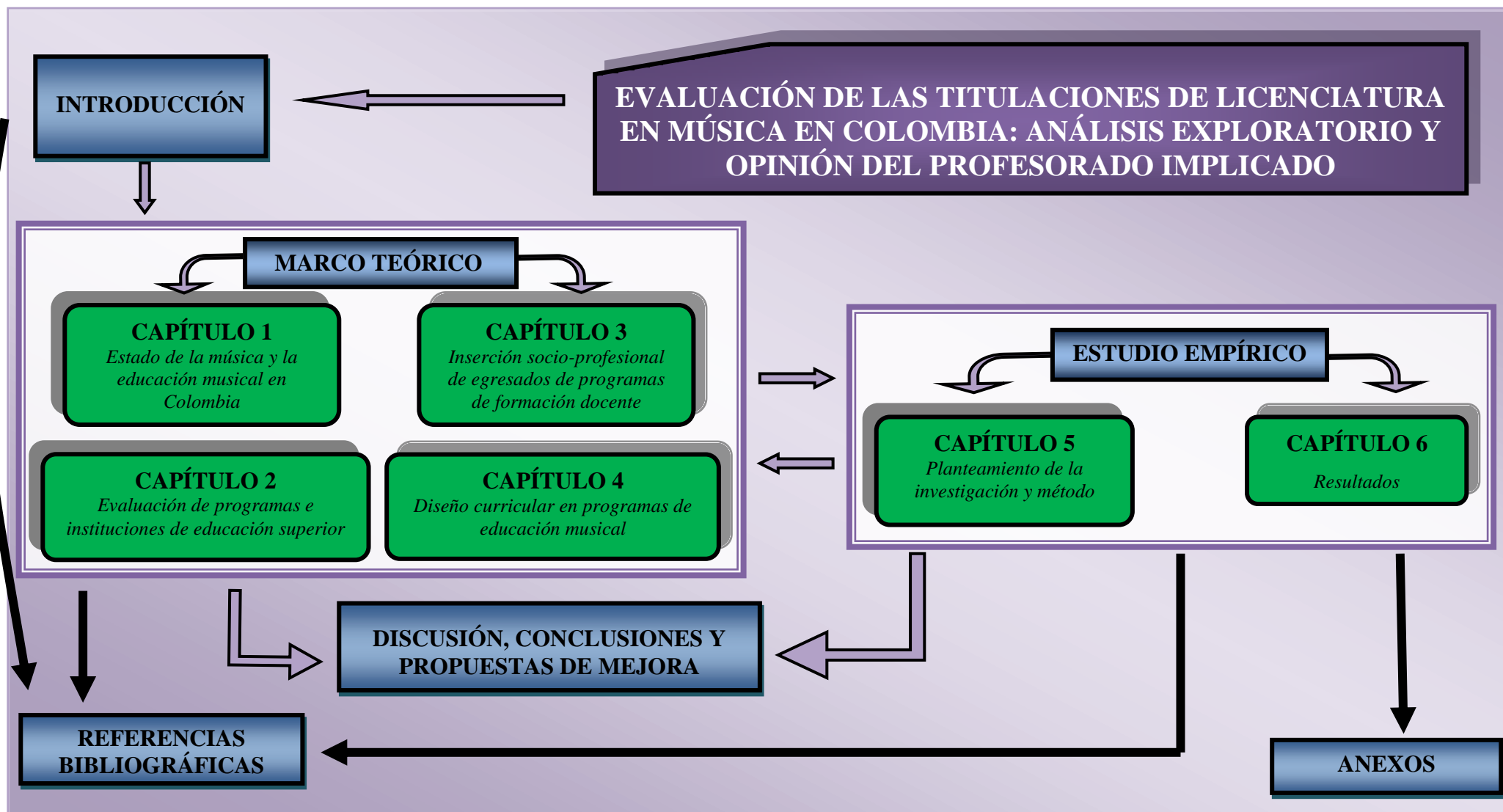



Figura 1. Estructura gráfica de la Tesis: pasos seguidos en su elaboración.





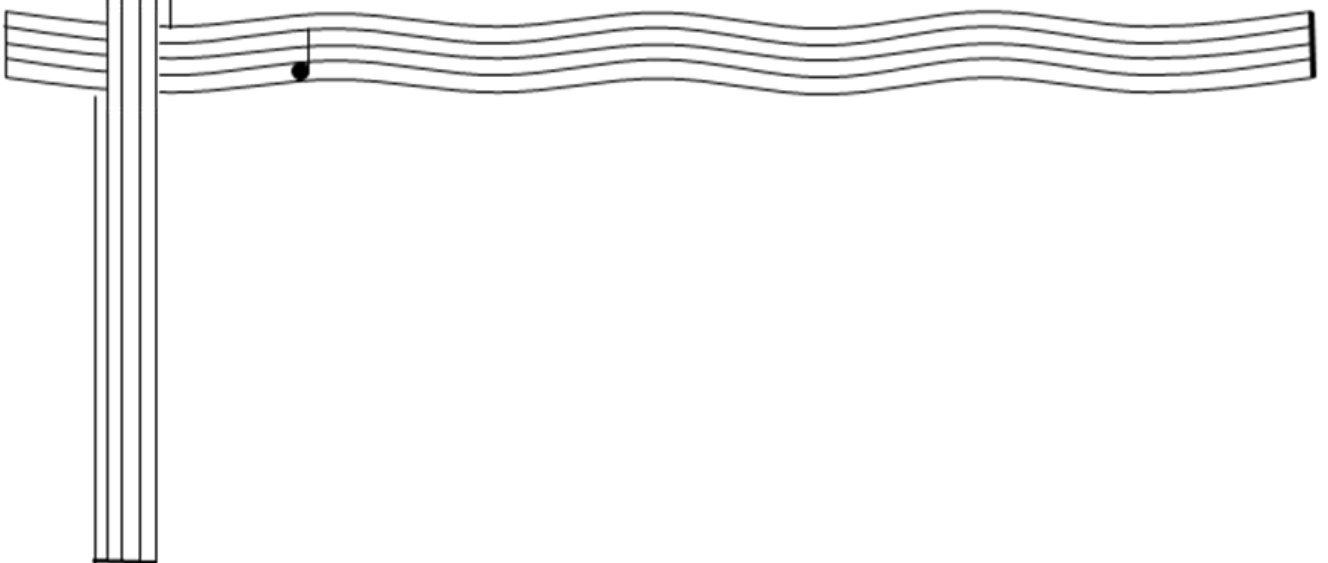
*MARCO  
TEÓRICO*





*ESTADO DE LA  
MÚSICA Y LA  
EDUCACIÓN  
MUSICAL EN  
COLOMBIA*

*Capítulo 1.*





# ***CAPÍTULO 1***

## ***ESTADO DE LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA***

Este primer capítulo se divide en cuatro apartados. El primero se refiere al recorrido histórico y diacrónico de diferentes aspectos relacionados con la música y la cultura en Colombia, y encuentra correspondencia con el segundo, que pretende analizar descriptivamente el escenario actual de la música en el país, en relación con distintas dimensiones. El tercer y cuarto apartados se centran en la descripción de las diferentes actuaciones públicas y privadas encaminadas al establecimiento de políticas, acciones y estrategias conducentes a fortalecer la educación musical formal y no formal en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano.

Entender el fenómeno cultural-musical colombiano implica necesariamente revisar la historia y los antecedentes sociales, educativos y legislativos relacionados con las artes, especialmente los más cercanos a la música, de este país sudamericano. Este recorrido histórico permitirá entender mejor el complejo contexto actual de los programas de



licenciatura en música de las instituciones de educación superior, asunto central de esta investigación.

## **1.1. El escenario de la cultura musical en Colombia**

### **1.1.1. Antecedentes históricos.**

En la época del descubrimiento europeo de América (s. XV) ya existía en los territorios que hoy comprende Colombia una cultura autóctona con un sistema social, religioso y económico propio. Según Rojas (2005), esta cultura amerindia nativa contaba con manifestaciones musicales relacionadas principalmente con prácticas simbólico-sagradas y una especial concepción cosmogónica del mundo y el arte. Así, la música era empleada en calidad de oración para la sanación de enfermedades, la prosperidad de las cosechas, la resolución de conflictos individuales o colectivos y como agradecimiento a los dioses por los dones y beneficios recibidos por la comunidad. La práctica musical tenía también una función ocasional de tipo lúdico, sirviendo de base en algunos momentos de diversión grupal. Estos usos musicales se mantienen actualmente en algunas comunidades indígenas de Colombia, que, según el censo nacional de 2005, suponen el 3,4% del total de la población del país - respecto a una población total de 46 millones de habitantes- (Miñana, 2009).

Los orígenes y situación histórico-artística de las comunidades indígenas de Colombia se enmarcan en un conjunto de costumbres compartidas por la mayoría de comunidades indígenas de América, desde los actuales países de México hasta Chile, que mantienen aún una relación armónica con el cosmos, que quizá provenga de cierto simbolismo oriental trasladado por la estela migratoria este-oeste de donde se cree que proviene el poblamiento primitivo del territorio americano. Evidencias musicales de éste hecho se pueden encontrar,

por ejemplo, en el dios de la música de los Nahuas, cultura indígena mexicana, que está volteado con la mirada hacia oriente, y en Chile, donde los Mapuches consideran que las manifestaciones musicales forman parte del *ethos* y se constituyen en un instrumento divertido y alegre que permite la renovación permanente del Cosmos (Grebe, 1986; Pérez de Arce, 2007), en coherencia con el misticismo y paganismo de oriente y el tipo de manifestaciones musicales ancestrales presentes en esta región del mundo. También cabe resaltar el caso de Perú, donde se ha encontrado una clara similitud en la afinación de las antiguas flautas andinas con las de China (Salinas, 2000).

El paulatino proceso de conquista europea de los territorios americanos durante la edad moderna y la pronta llegada de los esclavos procedentes de África, junto con los esclavistas españoles, produce un choque cultural entre las costumbres ancestrales de los indígenas y el bagaje cultural de los conquistadores y los negros esclavizados, que provoca un forzado hibridismo racial y cultural, así como el surgimiento de un nuevo pueblo mestizo, dado que en un contacto étnico como el que se dio durante el proceso del *descubrimiento* de América es común que aparezca una tendencia hacia la imposición de la cultura más evolucionada y poderosa y la absorción de aquellas que tienen un menor grado de evolución, por lo tanto, le corresponde forzosamente a éstas últimas ceder y someterse, o perecer durante el proceso (Ocampo, 2004).

Durante los momentos álgidos del proceso conquistador, las manifestaciones musicales -cantos, danzas y música instrumental- de los indígenas y de los negros esclavos se consideraron impropias, pues los españoles las entendían como sonidos paganos y diabólicos. Aunque les era llamativo el contenido rítmico de estas músicas aborígenes, criticaban el uso social que estas comunidades les daban; por ejemplo, cuando los indígenas se reunían durante

varios días a danzar al ritmo de sus músicas y a beber “chicha”<sup>1</sup> hasta embriagarse (Escobar, 1987; Salinas, 2000). En este sentido, los españoles consideraban que era un deber moral alejar a aquellas gentes del paganismo y del salvajismo, prohibiendo y erradicando todas estas expresiones que se ligaban con malas maneras, y convertirlos a la verdadera fe, la cristiana (Valenzuela, 2007).

Inevitablemente, la conquista subordinó paulatinamente la cultura indígena a la española, aculturizando a la mayoría de la América descubierta desde la evangelización impuesta por el nuevo credo católico, que empleó frecuentemente la actividad musical, además de otras herramientas mucho menos inocentes, como estrategia para acercar la fe cristiana a los nativos (Aharonián, 1994; Valenzuela, 2007). Es así como la iglesia se convierte en foco del arte musical de la región, fuertemente imbricado en el oficio religioso (Barriga, 2006; Rojas, 2005), al mismo tiempo que en regulador en la música originalmente identificadora de los nativos.

Según Ocampo (2004), dichos procesos de aculturación se pueden evidenciar hoy en Colombia no sólo en el legado musical y religioso (éste último mediante el sincretismo de patrones católicos y elementos religiosos indígenas), sino también en diferentes manifestaciones artísticas, como los trajes típicos de la región que comprende al actual altiplano cundiboyacense (centro del país), que tienen un origen español y una adaptación al estilo indígena; y diferentes bailes coreográficos, como la “danza de las espadas”, que simulaba las luchas entre musulmanes y cristianos, y la “gallarda”, un baile de salón de origen europeo.

---

<sup>1</sup> La chicha es una bebida alcohólica producida a partir de la fermentación del maíz, alimento originario de América.

Los misioneros jesuitas que viajaron a América durante el periodo de la conquista utilizaban en sus ritos religiosos el mismo repertorio musical de las iglesias europeas, desde el cual desarrollaron un buen tejido de formación social en el arte de la música, enseñando principalmente el canto llano a los indios, quienes, según manifestaban los clérigos, tenían buenas habilidades musicales, participaban obedientemente en las actividades propuestas en las iglesias y aprendían fácilmente la construcción de algunos instrumentos. A partir de una crónica del jesuita Mercado, un músico religioso, se sabe que los primeros indios que aprendieron a leer notación musical eran procedentes del pueblo de Cajicá, ubicado en la región central del actual territorio colombiano (J. Pérez, 2004; Rondón, 1997; Wilde, 2003).

Es en el s. XVI cuando posiblemente comienza la división cultural del arte musical en Colombia y, seguramente, en el resto de las zonas americanas conquistadas, teniendo en cuenta que la música del conquistador era considerada arte mayor (música culta) y negaba la tradición y la creatividad del indígena cuando éste se expresaba con sus propios patrones culturales, considerados artesanales (arte menor-música folclórica) por parte de los europeos (Aharonián, 2000). También en este contexto cultural y situacional la tradición musical negra, que al igual que la indígena se vio sometida y menoscabada por parte de los españoles, ya que cualquier manifestación musical que no fuera de corte europeo se creía impura, fue probablemente prohibida y condenada al reducido y estricto ámbito de la vida privada de esta comunidad. Al considerarse a los negros y a los indios (incluyendo su mezcla, a la que se denomina *zambo*) las peores razas, cualquier manifestación cultural o tradicional que estos produjeran, incluidas las actividades artísticas, era desvirtuada y ridiculizada por la raza blanca (Aschner, 2005).

Junto con los clérigos, algunos compositores europeos viajaron a Colombia como maestros de capilla, aportando a la región el conocimiento técnico de la teoría musical y ejerciendo como primeros educadores de los músicos criollos (nacidos en el continente americano, pero de padres africanos o europeos), que eran acogidos en las iglesias para recibir esta formación. Destacan en este ámbito algunos nombres, como los de Juan Pérez Materano (pionero en formación musical); Fray Juan de los Barrios (que sentó las bases de la música religiosa); y el padre José Hurtado (organizador la primera escuela de solfeo en Bogotá) (Escobar, 1987).

La conjunción de religión y formación musical trajo consigo que en el periodo colonial en Colombia (1550–1717, aprox.) la iglesia catedral de cada ciudad se convirtiera en importante centro musical del entorno, especialmente como dinamizador de la formación de los coros que acompañaban los oficios religiosos (J. Pérez, 2004). Las prácticas musicales de iniciativa religiosa se institucionalizan más tarde en los seminarios y conventos, donde se sigue haciendo énfasis en la música coral. Todo este florecimiento musical surgido al amparo de las capillas de las iglesias catedrales podría considerarse como el comienzo de una labor de educación musical, que se ve debilitada como consecuencia de la expulsión de los jesuitas de doce provincias españolas: Castilla, Aragón, Andalucía, Toledo, México, Nuevo Reino de Granada, Quito, Perú, Chile, Paraguay y Cerdeña (autorizada por Carlos III de España en 1767), lo que ocasionó una carencia de profesores y escuelas especializadas que dieran continuidad a esta actividad formativo-musical (Barriga, 2006).

Más allá de las reminiscencias de lo que fue la música en Colombia en épocas de la colonia, por lo que se puede observar en los registros de la música interpretada en las iglesias catedrales, principalmente en Santafé de Bogotá, es difícil saber o siquiera imaginar cómo

eran realmente las manifestaciones musicales de los indígenas o de las clases populares entre los siglos XVI y XIX, menos aún en la época prehispánica, tan solo por las posibles deducciones que se pueden establecer gracias a los hallazgos arqueológicos (O. Hernández, 2007).

A partir del siglo XVIII se comienza a exportar al territorio americano la mayoría de formas musicales desarrolladas en Europa entonces, especialmente las procedentes de España e Italia. Asimismo, llegan a Colombia instrumentos, partituras, libros de música, de teoría musical y de técnica instrumental, entre otros. Estos recursos permiten consolidar el inicio del trabajo musical llevado a cabo en las iglesias catedrales y más tarde en la Academia Nacional de Música, privilegiando así una formación musical social de corte centroeuropeo (A. Ruiz, 2008).

Expone J. Pérez (2004) que las iglesias catedrales ubicadas en los virreinos tenían la decidida vocación de mantener una actividad musical de buena calidad, para lo cual contaban con suficiente material musical, como partituras e instrumentos, y con maestros de capilla, de quienes se han encontrado registros históricos con una descripción detallada de sus fechas y lugares de nacimiento o defunción, así como de sus principales composiciones y destrezas musicales. Toda esta actividad se vio truncada por las guerras de independencia, durante el primer cuarto del siglo XIX.

El proceso de consolidación de Colombia como un Estado–Nación se da en el siglo XIX y en éste contexto los músicos del entorno académico retoman la discusión respecto al estudio de las músicas populares con un sentido nacionalista (A. Ruiz, 2008). Este fue el sustrato a partir del cual en el mencionado siglo XIX las artes musicales en Colombia

presentaran una nueva misión social: contribuir a la construcción de una identidad nacional, acogiendo géneros andinos como el “Bambuco” y el “Pasillo”<sup>2</sup>.

El Bambuco, una danza de procedencia campesina y mestiza, fue el primer género en ser reconocido como música nacional, dado que fue asumido como importante elemento motivador en las luchas independentistas de la época (Jaramillo, 2010). Sin embargo, por su humilde origen, era considerado música marginal por parte de las élites letradas, que, por el contrario, defendían la supremacía del vals y de la polka, entre otras danzas de procedencia europea. Ante esta situación de discordia, para que el Bambuco fuera reconocido como música nacional por la sociedad de la época, éste requería despojarse de todos los elementos que lo relacionaran con el pueblo indígena o negro y asemejarse a la tradición musical de los españoles, ya fuera por los instrumentos utilizados para su interpretación o por los arreglos musicales incorporados basados en el estilo musical centroeuropeo (O. Hernández, 2007).

José María Samper, en una publicación realizada en 1868 en el diario “El Hogar”, presenta una descripción coloquial de lo que significaba el Bambuco para los imaginarios populares de comienzos de siglo XIX, además de los diferentes usos sociales que se le daba (bodas, serenatas, reuniones familiares, festividades, etc.), el contenido temático de sus letras (infancia, labores agrarias, amores, etc.) y las diferentes formas en que se interpretaba en las diferentes regiones del país, pero sobre todo recabando el valor patriótico y sentimental que este género popular imprimía en las mentes de los colombianos de la época (Jaramillo, 2010).

---

<sup>2</sup> El Pasillo es uno de los ritmos musicales colombianos más sobresalientes, resultado del mestizaje indo-europeo. Se deriva del "vals europeo" y se asemeja al "valse" de Venezuela, al "sanjuanito" de Ecuador y al "valsecito" de Costa Rica. Se le conoce como el "alma" nacional. En 1990 se realizó el Primer Festival Nacional del Pasillo Colombiano, en la población de Aguadas, Caldas, con el objetivo de conservar la importancia de este aire musical y ubicarlo en el ámbito histórico de la música tradicional. A finales del siglo XIX y comienzos del XX se convirtió en el ritmo de moda y de mayor preferencia por parte de los compositores. Algunos ejemplos de pasillos son: La Gata Golosa, Vino Tinto, Esperanza, Espumas, y Chaflan (Colombia info, 2008).

Por su parte, Cruz (2002) expresa que no se puede dar fe de la existencia del Bambuco en la época de la independencia, porque los escritos que sobre él se hacen son posteriores a 1840 y que, además, basándose en una crónica del inglés Charles Stuart Cochrane (quién visitó el país entre 1823 y 1824), este género pronto se infiltró en las altas esferas de élite, mientras que fue el Pasillo el que dirigió su desarrollo hacia las clases populares. De esta forma, Cruz concluye que el Bambuco no es más que un ritmo musical como muchos otros, que por circunstancias puramente históricas ha sido connotado como música Nacional y que hoy día ha desaparecido de las fiestas en los pueblos donde antes florecía, dando paso a otras manifestaciones como la cumbia, el porro y, más recientemente, el vallenato.

El siglo XIX, al igual que en Europa, es para Colombia un momento de nacimiento y consolidación de importantes instituciones culturales decisivas para el futuro de la música. Es así como a finales de este siglo se crea en Bogotá el antecedente del actual Conservatorio Nacional de Música, que emprende labores en 1882 como Academia Nacional de Música y supone la primera institución colombiana de educación musical formal y específica, y que en 1934 pasa a formar parte, ya como Conservatorio, de la Universidad Nacional de Colombia (Barriga, 2004; J. Pérez, 2007). La filosofía de trabajo de este Conservatorio, institucionalizado por el compositor bogotano Guillermo Uribe Holguín, era tomar el arte musical desde sus orígenes y edificar sobre él las bases de la buena música, entendida ésta como música de tradición europea. De esta forma, cualquier tipo de manifestación musical que no se ajustara a las características del estilo artístico europeo era excluida de los programas formativos del Conservatorio Nacional de Música (A. Ruiz, 2008; C. Santamaría, 2006).



Tanto el Conservatorio Nacional como las demás instituciones musicales que surgen en el país con este mismo objetivo de formación comienzan a contratar músicos extranjeros que desempeñen la necesaria labor docente, al mismo tiempo que dotan de becas a sus estudiantes para desplazarse a Estados Unidos y Europa a perfeccionar su formación (Zorro, 2008) y regresar posteriormente al país para fortalecer los procesos musicales internos, como en el caso de Guillermo Uribe Holguín y José Ignacio Perdomo Escobar, que, siendo colombianos, se formaron en el extranjero y luego hicieron sus aportes al enriquecimiento de la actividad académica musical del país. Uribe Holguín fue un músico de la alta sociedad colombiana de la primera mitad del siglo XX, a quien se criticó su labor académica por no contemplar dentro de la formación a su cargo en el Conservatorio la cultura musical nacionalista (Arenas & Goubert, 2007a). En su libro “La Vida de un Músico Colombiano” (1941), Uribe Holguín presenta un manifiesto de su concepción respecto a lo que es música nacional y música popular, y de las diferentes dificultades que estos pensamientos le acarrearón en su vida profesional y personal.

Bermúdez (1999), por su parte, comenta que en las primeras décadas del siglo XX en Colombia se comienza a conocer un repertorio internacional de música europea diferente a las danzas de salón y otras pequeñas transcripciones de pasajes clásicos, mientras que de la música local resaltaba formas como el “Pasillo”, en las ejecuciones instrumentales, y el “Bambuco”, como modelo de canción. En ésta época se exhiben las primeras diferencias de importantes académicos musicales; por una parte, con Emilio Murillo y Guillermo Quevedo, quienes defendían el “provincialismo”, y por otra con Guillermo Uribe Holguín, buen conocedor de la música europea, pero desinteresado por la tradición local.

El problema geográfico de la tierras conquistada genera las decisiones políticas del lugar en donde se establecería el florecimiento de la civilización, privilegiando la región Andina, en las tierras más altas y menos calurosas, dado que las zonas más cercanas al nivel del mar se consideraban menos propicias por el clima tropical que las envolvía, generando, este factor climático, una estratificación social y racial (Esteban, 2007). En esta dirección, O. Hernández (2007) plantea que debido a esta división geográfica muchas de las manifestaciones artístico- musicales negras, indígenas y mestizas no tuvieron el mismo proceso de mixtura que si ocurrió con las músicas andinas, que años más tarde fueron denominadas *otras músicas* y consideradas principal objeto de estudio de la etnomusicología.

Como reminiscencia de la secular separación entre música culta y folclórica que se dio en toda América Latina a lo largo de los siglos previos, se observa hoy que en esta vasta región no ha habido una completa aceptación académica y universitaria del estudio de las músicas populares y folclóricas, tanto de las tradicionales como de las nuevas músicas urbanas de origen popular (A. Ochoa, 2000; A. Ruiz, 2008). No obstante, en el caso colombiano existen algunos ejemplos de intentos por cambiar esta situación. En este sentido, aparece en 1959 el “Centro de Estudios Folklóricos y Musicales”, dependiente del Conservatorio Nacional de Música de la Universidad Nacional de Colombia, el cual se dedica a realizar estudios basados en trabajos de campo, transcripciones musicales y análisis musicológicos (Miñana, 2000), y en 1992 el programa profesional de Artes Musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas obtiene licencia de funcionamiento por parte del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior (ICFES). Este programa universitario se estructura a partir de un currículo en música popular (J. González, 2001), siendo el primero con estas características en el país.

Es así como surgen en Colombia los estudios académicos sobre cultura y artes populares en las diferentes regiones geográficas del país (Atlántica, Pacífica, Andina, Orinoquía, Insular y Amazonía), abordados casi exclusivamente desde la antropología, la sociología y la historia (Silva, 2001), y sólo en algunos pocos casos desde la musicología. Por este motivo, Rojas (2005) afirma que la antropología colombiana, salvo contadas excepciones, no se ha ocupado suficiente y correctamente de la música amerindia como manifestación cultural relativa a la conformación de los pueblos, responsabilizando de ello a la deplorable formación musical de los currículos académicos escolares y universitarios generalistas. A ello se suman las críticas razonables de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular (IASPM), Rama Latinoamericana, que entiende que en los mencionados estudios no existe el correcto abordaje metodológico que deberían tener los trabajos e investigaciones de carácter musical que se llevan a cabo en la región (A. Ochoa, 2000); mientras que para C. Santamaría (2007a) el problema radica en la carencia de estudios que garanticen una fundamentación teórica sobre la cual realizar reflexiones en profundidad en relación con la investigación musical en Colombia.

Como plantea J. Pérez (2007), en el país la historia de la música se narró primero desde el ejercicio de las crónicas, luego se apoyó en la vertiente histórica, para reconstruir el pasado particular, con base en la revisión de documentos y la memoria de testigos, y por último se apoyó en la musicología. En este sentido, es posible enumerar cuatro trabajos representativos: “Breves apuntamientos para la historia de la música en Colombia”, de Juan Crisóstomo Osorio, en 1879; posteriormente “La historia de la música en Colombia”, de José Ignacio Perdomo Escobar, en 1945; en tercer lugar “La cultura musical de Colombia”, de

Andrés Pardo Tovar, en 1966; y, por último, la “Historia de la Música en Santafé y Bogotá”, de Egberto Bermúdez en colaboración con Ellie Anne Duque, del año 2000.

El texto de Perdomo Escobar es la referencia más citada cuando se aborda la temática de que trata, lo que quizá pueda deberse a que este autor era miembro de la Academia Colombiana de Historia y fue Secretario del Conservatorio de Música (Perdomo, 1980), razón por la cual sus reseñas cobran importancia legítima. Por su parte, el trabajo de Bermúdez y Duque, constituye una nueva tendencia de los estudios musicológicos en el país, en el sentido de no limitarse a la historia de los compositores e incluir el ejercicio de historiar la música como fenómeno sonoro (Bermúdez & Duque, 2000).

### **1.1.2. Actualidad de la cultura musical colombiana.**

Es posible afirmar, siguiendo a Aharonián (2000), que en la actual sociedad latinoamericana, entre la que se encuentra la sociedad colombiana, conviven dos lenguajes y códigos musicales, el culto y el popular. Ambos se intentan relacionar de diferentes modos, como antes se ha expuesto, pero no siempre esta interrelación produce a los mejores mestizajes y ello da lugar a desencuentros de tipo cultural musical. Como afirma Hopenhayn (2002), el conflicto multicultural latinoamericano generado a partir del proceso conquistador ha fundamentado la “negación del otro”, a través de un recorrido histórico que ha permeando el ámbito político, social y cultural.

En Colombia, un país suramericano dividido en 32 departamentos y 6 regiones geográficas (Figura 1.1), con aproximadamente 46 millones de habitantes, de los cuales el 3.4% corresponde a población indígena y el 10.5% se autoreconoce como negro, mulato, afrocolombiano o afrodescendiente; donde, además, un 25.7% del total de la población se

ubica en la zona rural (Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, 2005), el folclor, entendido como la manifestación espontánea y auténtica del pueblo, fruto de herencias ancestrales, se encuentra íntimamente relacionado con la idiosincrasia, costumbres y tradiciones de sus gentes.

### **División Geográfica de Colombia**



*Figura 1.1.* División geográfica de las regiones de Colombia (recuperado de: <http://www.todacolombia.com/geografia/regionesnaturales.html>)

Al ser este un país multiétnico y multicultural, reconocido y protegido así por la Constitución Nacional (Constitución Política de Colombia, 1991), cuenta con la presencia de indígenas, blancos, mulatos, negros y mestizos; cada grupo humano con sus respectivas características y manifestaciones tradicionales.

Desde 1938, Colombia se encuentra dividida en seis regiones geográficas: *Andina*, que se ubica principalmente sobre la cordillera de los Andes; *Caribe*, sobre la costa atlántica; *Pacífica*, sobre el océano de su mismo nombre; *Insular*, que consta de las islas de San Andrés y Providencia; *Orinoquía*, conformada por los llanos orientales, y *Amazonía*, región selvática al sur del país. En las selvas de estas dos últimas regiones existen tribus aborígenes pertenecientes a las familias lingüísticas Caribes, Arawak y Tucano, las cuales viven en su estado natural y conservan manifestaciones tradicionales legadas por sus antepasados (Chaves de Tobar, 2003).

Los instrumentos musicales, entendidos como la materialización de un saber (Podesta, 2007), han identificado el folclor colombiano con múltiples exponentes de las diferentes regiones que conforman su territorio. Estos instrumentos pertenecen a la clasificación de aerófonos, cordófonos, membranófonos e idiófonos o autófonos. Dentro de los aerófonos destacan los silbatos de arcilla y hueso, quenás, gaitas (hembra y macho), caracoles, cachos de toro o de venado, chirimías, cañas de millo, acordeón de botones, ocarinas y flauta de pan, entre otros muchos a los que se les han asignado nombres indígenas. En cuanto a los cordófonos, son destacados el arpa, el tiple, el cuatro, el requinto, la guitarra y el charango, entre otros. En el caso de los membranófonos existen diferentes clases de tambores (macho, hembra, mapalé, currulao, tambora, etc.), además de los cununos, la zambumbia, la puerca y el bombo, dentro de los más sobresalientes. Por último, en cuanto a los autófonos, la carraca, la clave costeña, las cucharas, los recipientes con semillas, la raspa, las maracas y la marimba de guadua son los más representativos (Abadía, 1983).

A continuación se mencionarán algunas de las tonadas distintivas de los aires folclóricos de las diferentes regiones colombianas, tomando como base la descripción hecha

por J. Moreno (2007), a partir de la información disponible en el Sistema Nacional de Información Cultural –SINIC- (2011) y en Pacoweb, Música Andina (2011):

🌺 Región Andina: Bambuco, Pasillo, Bunde Tolimense (alegre, un poco lento, resultado de la mixtura de otros ritmos aquí presentes), Rajaleña (de origen campesino, sutilmente similar al Bambuco), Danza Criolla (conocida como Rumba Criolla), Sanjuanero (tiene influencia del Joropo llanero), Guabina Veleña (donde sobresale el canto a capella o a dúo), Vals (de ascendencia europea), Guabina (danza romántica ejecutada en parejas), Torbellino (danza cadenciosa y mesurada donde se incluye la copla) y los Monos (danza que muestra mayor influencia indígena).

🌺 Región Caribe: Bullerengue (ejecutado por los descendientes de los cimarrones, simboliza la fecundidad), Cumbia (principal ritmo afrocolombiano, descrito como un aire zambo, nunca se canta, sólo se danza al ritmo de la música), Mapalé (danza de origen afrocolombiano que representa el encuentro erótico entre un hombre y una mujer), Porro (baile alegre y fiestero tradicional de la cultura Sinú), Chandé (con raíces africanas y esencia en la música de percusión acompañada por palmas y coplas), Cantos de zafra y de vaquería (asociados a las labores agrarias) y el Vallenato (música de acordeón con cuatro ritmos esenciales: el paseo, el merengue, la puya y el son).

🌺 Región Pacífica: Abozado (ritmo cálido y vibrante que tiene relación con ritmos caribeños), Aguabajo (canto propio de los bogas del Baudó chocono), Alabao (canto fúnebre dialogado), Andarele o Amanecer (música de coro y solista acompañada con

marimba, cununo, guasá y bombo), Arrullo o Arrolló (en forma de responsorial ofrecido a la virgen y a otros santos), Bunde (también llamado chigualo, de procedencia africana pero cercano al Bunde de la región Andina), Caramba (originario de la música antigua española), Contradanza chocoana (representativa del sur de la costa pacífica, danza virtuosa y elegante), Currulao (es el ritmo más destacado de esta región, comprende canto y danza al sonar de marimba, cununo y guasá), Jota chocoana (considerada la herencia española interpretada por los negros), Maquerule (se asemeja a la danza andina), Mazurca chocoana (de ascendencia española, usada para relatar hechos), Polka chocoana (de origen checoslovaco) y Salve (carácter religioso). Otros ritmos del Pacífico, considerados secundarios, son: Aguacorta, Aguachica, Agualarga, Bámbara negra, Berejú, Caderona, Madrugá, Pango, Patacoré, Saporrondó, Tiguarandó y Villancico.

🌺 Región de la Orinoquía: Galerón (golpe de Joropo que tiene sentido de melodía sin fin), Joropo (resultado de la fusión de vals vienés, música religiosa y folclor andaluz), Pasaje (también un golpe de Joropo de ritmo cadencioso), Seis por derecho (golpe de Joropo de baile y canción, que junto con el Pajarillo son los golpes representativos en modo mayor), Seis por numeración (incluye una modulación caprichosa), Seis figuriao (también llamado seis por ocho o seis corrido) y Zumba que zumba (otro golpe de Joropo con similitud al ritmo venezolano del mismo nombre).

🌺 Región Insular: Calypso (música de origen afroamericano y europeo), Reggae (estilo jamaicano), Polka, Quadrille y Shottish -conformados por mazurca, minué, vals y galop-,



son versiones caribeñas de bailes europeos; y el Mento, Juba y el Top-dance, que son géneros de origen antillano.

- Región de la Amazonía: la identidad musical de esta región está marcada por los propios procesos sociales e históricos que ha desarrollado, de ahí que en dicha identidad tengan influencia la cultura peruana y brasileña. Perú con Valses criollos, las Mixtianas, Marineras y Huaynos, y Brasil con las Sambas, Marchas, Baiões, Forrós, Dobrados, Xotes (chotises) y Batuques.

Cuando se habla hoy de música colombiana la atención se fija casi siempre en la música de la región andina. Esta situación reduccionista proviene del auge de un movimiento cultural nacional que ha auspiciado durante el siglo XX la realización de diversos proyectos de rescate y valoración de la cultura musical tradicional. A partir de la Constitución Política de Colombia (1991), se establece que la cultura, en sus diversas manifestaciones, es fundamento de la nacionalidad (Miñana, 1991). Este aspecto, que parece ser en sí mismo positivo e ideal, muestra en la realidad social del país que la cultura ha estado marcada por la relación entre rutas migratorias, procesos de recontextualización de músicas regionales, apropiación de músicas transnacionales y exclusiones de la multiplicidad de lo nacional, elementos que se han combinado en torno a sólo una de las posibles regiones de estudio y análisis musical tradicional y que ha fijado ese interés unidireccional hacia la música andina (Arenas & Goubert, 2007b).

El creciente auge de la música colombiana ocurrido durante el siglo XX se considera un hecho cíclico de movimientos de corte nacionalista, que da pie a la creación de la primera

música nacional: el bambuco. Este nuevo proceso nacionalista coincide en el tiempo con la proclamación constitucional de una nación pluriétnica y multicultural, y ha abierto espacios clave para la formación de nuevas músicas emblemáticas que correspondan a la idea de nación diversa, aunque esto suponga, para algunos críticos, un simple aprovechamiento de un recurso cultural con fines lucrativos (Miñana, 2000).

Fuera de Colombia se da también una percepción reducida de la amplitud musical del país, aunque en este caso circunscrita a un tipo particular de música de consumo popular, el “Vallenato”, que ha perdido sus orígenes folclóricos entre el éxito comercial conseguido. Ha sido de importante consideración el impacto internacional de éste género musical, así como sus ventas y divulgación en el mercado discográfico y radiofónico exterior. Igualmente, este fenómeno se ha extendido en el interior de Colombia, en parte debido al eco y promoción que esta música ha recibido de las emisoras locales de radio en cada ciudad (Bermúdez, 2010; M. Vega, 2005).

El sustrato étnico presente en la mayoría de las manifestaciones musicales de Colombia es común a toda Latinoamérica en el siglo XX, y, aunque tiene sus tintes peyorativos por la utilización de éste como estrategia de mercado, también forma parte del mecanismo de defensa del pueblo ante el proceso de aculturación que se inició en el periodo del descubrimiento y que siempre ha estado ligado a lo que hoy se conoce como “ideologías socialistas”. Paralelamente, han ido surgiendo movimientos artísticos simpatizantes con esta filosofía, como el “indigenismo”, tendencia notable en la composición musical actual en Colombia, que cuenta con trabajos destacados como los de los compositores Jesús Pinzón Urra (Bermúdez, 1999) y Blas Emilio Atehortúa, próximos al fenómeno sonoro de la música indígena y de la popular tradicional. Del mismo modo, grupos musicales como Guafa Trío,

Polaroid, Puerto Candelaria, Curupira, Palos y Cuerdas, y Delta Trío, entre otros, conservan la esencia de la música tradicional y la enriquecen con búsquedas sonoras diferentes, provenientes de influencias del jazz y otros estilos musicales, cuyos resultados se aproximan a las denominadas “fusiones” (Arenas & Goubert, 2007b).

Según Ochoa & Botero (2009), las denominaciones de “Nueva Música Colombiana” y “Músicas de Fusión” se han utilizado para identificar las nuevas músicas contemporáneas producidas por jóvenes urbanos, que buscan resignificar las sonoridades locales. Estas fusiones son señaladas, en algunos casos, como “híbridas”, dado que no se trata de indicar ningún estilo realmente nuevo. Parte de esta fusión musical entre estilos folclóricos y de consumo popular retoma e integra la organología indígena. Tanto compositores como músicos populares consiguen así realzar una “identidad propia”, como en el caso de Carlos Vives (música vallenata que incorpora gaitas Kuisi de los Kogi<sup>3</sup>) y otros grupos que incluyen entre sus instrumentos cununos, guasás, tiples, tamboras, cuatros, esterillas, gaitas y flautas de millo, lo que en algunos casos se ha visto como una estrategia mercantil de los medios de comunicación<sup>4</sup> (Arenas & Goubert, 2007a).

Las diferentes agrupaciones musicales que se sustentan en los sonidos tradicionales de las músicas populares se estructuran a partir del formato instrumental básico denominado trío tradicional andino colombiano, compuesto por tiple, bandola y guitarra. El tiple es

---

<sup>3</sup> La Gaita kuisi es un instrumento aerófono colombiano, de ancestro indígena, creada por el grupo étnico Kogi, que habita la Sierra Nevada de Santa Marta. Hay gaitas “hembra” (con 5 orificios), que llevan la melodía y se ejecutan con dos músicos, y gaitas “macho” (con 2 orificios), que marcan el compás e interpretan algunas melodías (Abadía, 1983).

<sup>4</sup> En el III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el estudio de la Música Popular – IASPM-, celebrado en Bogotá (2000), se mencionó, en relación con los medios de comunicación, que si bien escandaliza la vulgarización, simplificación y estandarización producida de la música popular, también es posible reconocer que estos fenómenos han desempeñado funciones musicales y culturales importantes, influyendo en la aparición de nuevos géneros, transformándose en vehículo de memoria, realizando aportes a la construcción de identidades nacionales y ampliando la transmisión de la tradición cultural musical (J. González, 2001).

considerado como el instrumento nacional, cuya existencia en Colombia data de 1791. Su versión actual cuenta con doce cuerdas, que brindan la posibilidad de una variada riqueza tímbrica (Londoño & Tobón, 2004).

En este mismo sentido, la música que se considerara “aire andino” ha dejado de habitar los espacios cotidianos del país y se ha relegado al sin número de festivales especializados que se organizan a lo largo de la región. Acorde con lo expresado por Trujillo & Correa (2010), dentro de los protagonistas de la construcción de nuevos referentes de valor para la música andina colombiana destaca el músico Elkin Pérez Álvarez, que, junto con otras figuras como León Cardona García, Jesús Zapata Builes y Luis Uribe Bueno, constituye una nueva generación de compositores que establecen la denominada “Nueva canción andina colombiana”. Por su parte, la influencia de los medios de comunicación ha provocado que exista una penetración musical foránea, especialmente de Norteamérica, México, Cuba y Argentina, en la tradición musical del país, proceso que puede considerarse como natural en términos de globalización y que puede dar origen a otra transición en el desarrollo de estas músicas, que reclaman el reconocimiento de sus raíces, desarrollo, evolución y promoción (J. Torres, 2009).

Arenas (2008), haciendo alusión a la “Nueva música colombiana”, describe cómo se puede observar su proceso de transformación y estado actual a partir de la historia de la orquesta “Nogal orquesta de cuerdas colombianas”, particularmente desde su presentación artística en el “Festival Mono Núñez” en julio de 1987, donde marcó un hito contundente en cuanto a las posibilidades de nuevas sonoridades para la música tradicional, con la interpretación del pasillo “Humorismo” de Álvaro Romero Sánchez, con arreglos de Fernando León. Esta Orquesta es una agrupación dedicada a la interpretación de la música de la región

Andina, dirigida por el maestro Fernando León Rengifo, un virtuoso de la Bandola, además de arreglista y director, quien imprime en sus obras un alto nivel de exigencia interpretativa y de musicalidad, basado en su juicioso estudio de las posibilidades técnicas del tiple y la bandola. El éxito de León Rengifo se constituye básicamente a partir de su profundo conocimiento de la música tradicional, pero además de su decisiva labor por innovar y crear sin perder originalidad.

Se hace necesario incluir dentro de esta descripción de la actual cultura musical colombiana la fuerte presencia que el género jazz ha tenido como objeto de estudio en las instituciones formales e informales de enseñanza de la música y en el proceso de “blanqueamiento” de las músicas tradicionales colombianas en búsqueda de aceptación social (D. Blanco, 2005). Es así como el Jazz, en términos de J. Ochoa (2010), se presenta como un género que transforma y moderniza las músicas tradicionales, presentando un nuevo producto musical a través del cual se facilita su acceso y aceptación por parte de la academia, entendida ésta como la institución que legitima determinado conocimiento sin tener en cuenta su origen negro y marginal. Dentro de los jazzistas más destacados de Colombia se encuentran el saxofonista Antonio Arnedo, quien, dentro de la corriente del jazz, ha realizado trabajos discográficos explorando los ritmos tradicionales del país; y el grupo Puerto Candelaria, originalmente un quinteto de vientos, que con su lenguaje jazzístico propone mezclas con los ritmos folclóricos y con la música popular comercial (C. Santamaría, 2007b).

Por otra parte, merece también atención el grupo de compositores colombianos de música contemporánea de estilo clásico, que se ha venido fortaleciendo desde las últimas décadas con la aparición de programas académicos universitarios en la especialidad de

composición. En este sentido, a continuación se describen brevemente algunas de las figuras más representativas:

- ♪ Blas Emilio Atehortúa, quien, formado en Buenos Aires, posee una notoria influencia de Alberto Ginastera y es considerado uno de los compositores más prolíferos del país. Destaca su producción compositiva para la Wind Symphony Orchestra y un sin número de obras corales, sinfónicas, de cámara y solistas. Dentro de su producción más reciente es posible subrayar: “Concierto No 3 opus 206” para piano y orquesta, “Preludio para guitarra No. 1 opus 204” y “Sinfonía para Ana Frank opus 159”, para cuatro solistas, coro infantil, coro mixto y orquesta (Sarmiento, 2008a).
  
- ♪ Amparo Ángel, cuya producción se centra en la música para orquesta sinfónica, banda y grupos mixtos; dentro de su repertorio destacan: “Toccata inconsútil”, “Suite fantástica” para vientos y percusión, “Suite coréica” para orquesta de clarinetes y “Preludio y fuga” para pequeña orquesta sinfónica (C. Jiménez, 2006).
  
- ♪ Francisco Zumaqué, quien cuenta con una nutrida producción de música sinfónica, de cámara, vocal, conjuntos no convencionales y obras electroacústicas. Dentro de su repertorio destacan “Colombia Caribe” y la cantata sacra “Ciénaga de Oro” (Arciniegas, 2011).
  
- ♪ José Ignacio Murillo Tobar, de quien se destacan obras étnico musicales para orquesta, coro, percusión y voces indígenas, como “Ritual para el enlace de la palabra cantada” y

“Taller terapéutico del sonido en el canto amazónico” (Universidad Nacional de Colombia, 2000).

- ♪ Guillermo Carbó, quien conjuga la música clásica y la electroacústica con la música tradicional de la costa Caribe. Dentro de su repertorio más reciente está “Curramba”, para quinteto de cuerdas, “Chontaduro” para marimba y “Trípode” para contrabajo y medios electroacústicos (Barriga, 2005).
  
- ♪ Juan Antonio Cuellar, ganador de numerosos premios en el espacio nacional e internacional e invitado por American Composers Orchestra, para participar de las Whitacker New Music Sessions. Dentro de su catálogo de obras se destaca la pieza orquestal “Fanfarrias y lamentos” y “Paisajes y retratos”, para cuarteto de cuerdas (Clarinetes de Colombia, 2011).
  
- ♪ Juan Carlos Marulanda, quien con sus composiciones para guitarra, piano, música de cámara, orquesta sinfónica y música incidental ha sido acreedor de premios nacionales de composición; dentro de sus obras se pueden mencionar “Dos momentos” para guitarra, “Cortes”, para orquesta sinfónica y “Ciclos” para orquesta de cuerdas (Romano, 2001).
  
- ♪ Pedro Sarmiento, cuyo ingenio creativo se ha centrado en la composición para diferentes formatos, desde solista hasta orquesta sinfónica; es representante, por Colombia, en la Conferencia Iberoamericana de Compositores, además de ser miembro de la WASBE. Dentro de sus obras más recientes se pueden nombrar “Canto de Galeras”, para banda

sinfónica, “Iguazú, opus 12” para orquesta sinfónica y “Sarta” para vibráfono (Sarmiento, 2008b).

La influencia de los medios de comunicación y de la misma industria fonográfica ha tenido un considerable impacto en la difusión comercial de músicas y músicos en el país, creando los imaginarios de representatividad de la cultura musical colombiana tanto en el interior del país como en el exterior, por ejemplo, en los casos de figuras como Shakira (Shakira Isabel Mebarak Ripoll) o Juanes (Juan Esteban Aristizábal) (Bermúdez, 2010).

Tal como advierten Antequera & Obregón (2002) y Duque, Corredor, & Ramírez (2007), pese a las transformaciones mediáticas del mundo globalizado, la radio ha mantenido un lugar privilegiado en su tarea de informar y entretener, razón por la cual este medio tiene un papel protagonista en países como Colombia, construyendo, reconstruyendo o destruyendo identidades, a través de lo que los autores denominan “imaginarios urbanos”. De esta forma, este medio de comunicación ha permitido la unificación de gustos musicales del pueblo colombiano, ya sea a partir de la intención de imponer una “moda” o del lanzamiento comercial de nuevos artistas y sus propuestas musicales, que muchas veces se hace de común acuerdo con la industria discográfica, quien paga a las emisoras por la comercialización de las nuevas propuestas.

Hasta aquí se ha descrito el escenario general de la cultura musical colombiana, tratando de contemplar todos los planos en donde la música adquiere envergadura, desde la tradición folclórica hasta la académica, generando entramados a través de los cuales se puede entender el imaginario que identifica la cultura musical del país.



## **1.2. Políticas y Actuaciones de Educación Musical no Formal en Colombia**

La importancia de la educación musical no formal en Colombia queda patente desde el año 2002, cuando aparece el Plan Nacional de Música para la Convivencia –PNMC-, una herramienta del sector cultural enmarcada en el Plan de Desarrollo Nacional y dependiente del Ministerio de Cultura, organismo que a su vez pertenece a la rama ejecutiva del poder público y que, integrado en la presidencia de la República, concibe la cultura como una dimensión fundamental en el desarrollo social y económico del país.

El Ministerio de Cultura tiene por objetivo la formulación, coordinación, ejecución y vigilancia de la política del Estado en materia cultural, deportiva, recreativa y de aprovechamiento del tiempo libre, además de contribuir a que los ciudadanos sean capaces de interactuar y cooperar con oportunidades de creación y disfrute de las expresiones culturales en condiciones de equidad y respeto por la diversidad. Dentro de este Ministerio se encuentra la Dirección de Artes, que, en lo musical, se encarga de liderar el Plan Nacional de Música para la Convivencia –PNMC- (Decreto 1746, 2003).

El PNMC hace énfasis en la conformación de bandas musicales municipales, las cuales, después de un trabajo sólido de formación, se convierten en banda-escuela, donde los músicos son a su vez maestros, de forma tal que se pueda garantizar la oportunidad de participación, sin distinción, de todos los niños y jóvenes que deseen ingresar en el programa, incluyendo a aquellos pertenecientes a las consideradas comunidades vulnerables. Los principales objetivos del programa se orientan hacia el fomento del conocimiento, práctica y disfrute de la música en todo el país, como factor que favorece la construcción de ciudadanía, y hacia el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural (Sossa, 2009). Como principio pedagógico, este programa reconoce el valor de la práctica como un espacio de

desarrollo comunitario y como el coadyuvante del proceso musical del instrumentista. Su estructura, inicialmente, giró en torno a cinco componentes: gestión, formación, dotación, divulgación e información (Consejo Nacional de Política Económica y Social – CONPES 3409, 2006; C. Ruiz, 2010). En su segunda etapa, comprendida entre los años 2006 y 2010, el programa se reestructuró en:

- ☞ Información e investigación: busca establecer el Sistema Nacional de Información Cultural (SINIC) para el conocimiento del sector y sus prácticas musicales, de forma que se puedan incorporar políticas públicas y programas acordes con la realidad. Los logros en 2010 fueron: 40 investigaciones desarrolladas, 6.107 registros en SINIC y la organización de 6 centros de documentación.
  
- ☞ Formación: pretende promover la formación artística en todos los niveles y modalidades, atendiendo a la diversidad a partir de metodologías acordes con los diferentes contextos. Dentro de los logros alcanzados a fecha 2010 destaca el hecho de que se hizo posible que 61.696 artistas y docentes se beneficiaran de la educación continuada, 1.050 personas se graduaran de programas profesionales, técnicos y tecnológicos, y se llevaran a cabo 34 programas artísticos desarrollados entre el sector cultural y el sector educativo.
  
- ☞ Producción y emprendimiento: busca la articulación, dignificación y profesionalización de los diferentes agentes y empresarios de los sectores artísticos. En este aspecto, en 2010 se logró fortalecer 935 organizaciones artísticas.

- ☞ **Dotación e infraestructura:** diseñar y promover políticas dirigidas a fomentar y garantizar la dotación, mantenimiento y producción de instrumentos e infraestructura necesarios para la práctica de las diferentes disciplinas artísticas. En 2010 se logró concretar la conformación de 95 salas concertantes, se dotó a 722 municipios y se entregaron 18.893 instrumentos.
  
- ☞ **Creación:** busca incentivar la creatividad e investigación de los artistas colombianos a través de la formulación anual de reconocimientos. Los logros alcanzados en 2010 se concentran en la entrega de 623 estímulos a la creación y el desarrollo de 528 proyectos creativos.
  
- ☞ **Circulación:** difusión de los bienes artísticos así como de sus diferentes manifestaciones, para incrementar el acceso equitativo a la cultura, su apropiación y la generación de públicos críticos. Los indicadores de satisfacción en 2010 fueron: 3.867 producciones artísticas puestas en circulación, 11.734.154 espectadores asistentes a salas y salones de promoción artística, 181 publicaciones y la organización de 17 micrositios, páginas web y cuentas en redes sociales.
  
- ☞ **Gestión:** organización del sector artístico, apropiación regional de programas y su inclusión en los planes de desarrollo local, de forma tal que se propicie la descentralización y construcción colectiva de los proyectos artísticos. Los logros alcanzados en 2010 fueron: la consolidación de 606 escuelas municipales de música, de

19 encuentros y congresos, de 88 reuniones de consejos nacionales de áreas artísticas y el apoyo a 11 redes.

Las intervenciones de la segunda etapa del PNMC (2006 - 2010), con el 65.5% de municipios del país cubiertos y con 93.000 niños y jóvenes beneficiarios de las escuelas de música, lograron cubrir regiones que aparecían como marginadas de las políticas culturales, específicamente en zonas del pacífico colombiano, principalmente el departamento del Chocó, con una mayoría de población afro descendiente, y a municipios con población mayoritariamente indígena, en concordancia con la política de inclusión y cobertura del Gobierno Nacional. Sin embargo, C. Ruiz (2010), en su informe ejecutivo acerca del PNMC, reconoce que aún hace falta atender la equidad de género, las necesidades de la juventud y realizar una mayor contribución en las comunidades indígenas, afro y rom (gitanos). Además, se hace necesario establecer un “Sistema de la Música en Colombia”, que permita detectar necesidades del sector para promulgar las políticas en dirección a su atención; al mismo tiempo que generalizar las prácticas musicales en los espacios escolares, internacionalizar el PNMC como estrategia de vínculo con los demás países iberoamericanos, involucrar dentro del PNMC las músicas populares, académicas, urbanas y contemporáneas y consolidar el Sistema de Información Musical – SIM.

La dotación de instrumental para el PNMC ha sido posible gracias a las decididas alianzas entre la Agencia Presidencial para la Acción Social, el Ministerio de Cultura, la cooperación internacional y la cofinanciación y participación de entes territoriales (C. Ruiz, 2010). También es importante resaltar la gestión que hacen los alcaldes y gobernadores, porque sin su intención de promover la cultura musical no sería posible que la población

accediera a los beneficios de estos proyectos, considerados un logro según el documento CONPES 3409 (2006), que señala que la inclusión del campo musical en los planes de desarrollo de las entidades territoriales se había tratado de manera desigual, informal y dispersa, pero a partir del PNMC los departamentos (32) y distritos (2) se han puesto en la tarea de estructurar su contenido dentro de los planes de gobierno.

El programa de música, en el periodo comprendido entre 2002 – 2010, ha tenido una inversión de \$18.032.500 dólares. El presupuesto del PNMC, para el periodo 2002 – 2006, fue de \$16.392.893 dólares, con el 29% de recursos nacionales y el 71% de recursos departamentales o municipales (C. Ruiz, 2010). Para el periodo 2007 - 2010, esta inversión aumentó a un total de \$25.979.137 dólares (CONPES 3409, 2006).

Es a partir del PNMC cuando se crea la necesidad de profesionalización de artistas y nace el proyecto “Colombia Creativa”, liderado por el Ministerio de Cultura en asociación con el ICETEX -Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior-, para el periodo 2008 - 2010, convocando a las universidades que ofertan programas profesionales en las áreas de las artes (música, danza, teatro) para que presentaran propuestas de planes de estudios apropiados para esta población específica (Rousseau, 2007; C. Ruiz, 2008). A fecha 2010 se ha podido identificar que la participación artística, específicamente en el campo de la música, en esta iniciativa de formación ha sido de 545 estudiantes.

La Fundación Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles “Batuta” es otro programa que fortalece la educación musical no formal. Esta organización fue creada en 1991 con el objetivo de brindar formación específica en el arte de la música a niños y jóvenes, a partir de la integración con entidades de carácter académico, social y cultural, para la conformación del Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles de

Colombia. Esta fundación recibe aportes del Estado y de la empresa privada. Está presente en 32 departamentos de Colombia, distribuida en 284 centros orquestales, 1.000 agrupaciones de preorquesta (31.672 jóvenes subvencionados por Acción Social y 5.903 por otros convenios) y 26 orquestas sinfónicas, interactuando especialmente con población vulnerable y desplazada. De igual forma, realiza actividades como encuentros y festivales, donde da a conocer los resultados de los procesos musicales en aras de lograr la consecución de recursos y apoyos para la continuidad de sus programas (Batuta, 2009; N. Vega, 2009). Batuta también contribuye a la consecución de los objetivos del PNMC, a partir de su apoyo a la niñez y juventud impactada por el conflicto, la violencia y la pobreza (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2006).

Por su parte, la ANMS (Asociación Nacional de Música Sinfónica), creada en 2002 con el objetivo de brindar a los colombianos una mejor calidad de vida a partir de la promoción de la actividad musical de la “Orquesta Sinfónica Nacional de Colombia”, también se ha unido al PNMC, con estrategias como la integración de la academia, la formación de público, el acercamiento entre la música clásica y la popular, y el fomento del talento creativo, la formación de directores e instrumentistas con becas y estímulos, la realización de conciertos didácticos, la asesoría musical, la realización de programas radiales y la vinculación de la empresa privada a la promoción cultural (CONPES 3409, 2006; A. Gómez, 2009).

La Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), creada en 1967 mediante Acuerdo 71 del Consejo Distrital, es una entidad adscrita a la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de la Alcaldía Mayor de Bogotá, que tiene como propósito contribuir a la garantía de los derechos culturales y derechos a la cultura de los habitantes del Distrito Capital, además de

fortalecer los procesos y dimensiones de las Artes Escénicas, así como el desarrollo y la proyección de la Orquesta. Esta organización orquestal ha diseñado los programas distritales de apoyos concertados, de jurados y estímulos, dirigidos a los artistas y miembros del sector cultural, para fortalecer sus prácticas artísticas (música, danza y teatro) en los espacios de formación, investigación, circulación y creación. Esta institución realiza, a lo largo del año, alrededor de 1.300 producciones musicales (conciertos, recitales, conciertos didácticos, programas radiales y televisivos y grabaciones discográficas). Actualmente cuenta con 95 músicos y con el maestro Enrique Arturo Diemecke como director titular (Orquesta Filarmónica de Bogotá, 2011).

Otra iniciativa similar al proyecto de Batuta es la propuesta de la Fundación Amadeus (empresa de servicios musicales), que tiene exclusividad para la ciudad de Medellín y que tiene el propósito de estructurarse como un proyecto social, no sólo cultural. Este programa nace en 1996 y busca consolidar un sistema de formación musical que albergue a más de 10.000 niños y jóvenes de las comunidades vulnerables de la ciudad, en torno a las escuelas de música (26 en diferentes barrios de Medellín), a las orquestas (infantil, intermedia y principal) y a los coros (600 niños). Medellín, capital del departamento de Antioquia, en la década de los noventa, era considerada la ciudad más violenta del mundo, razón por la cual muchos jóvenes de los barrios periféricos se involucraban con la mafia y bandas criminales (Couceiro, 2007). Conscientes de esta situación y con la intención de ofrecer alternativas para la población juvenil, Juan Guillermo Ocampo erigió esta idea con el nombre de “Red de Escuelas y Bandas de Música de Medellín”, declarado por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) como la “Nueva cara de Medellín para el Mundo”.

Esta clase de propuestas, que a su vez existen en otros países de habla hispana como Chile y Venezuela, fueron tomadas del modelo de educación musical de Copenhague. Primero se desarrolló en Venezuela, bajo la iniciativa de José Antonio Abreu, en 1975. Ésta implementación sirvió de ejemplo para los planes que se desarrollarían en Chile, en 1992, bajo la batuta de Fernando Rosas, y más tarde en Colombia, con el ánimo de intervenir en la recuperación de la normalidad y la paz social a través de la música (A. López, 2009) y, en términos de Rey (2002), erradicar la pobreza, no en el sentido de los ingresos económicos, sino en cuanto a potenciar a las gentes en la autogestión, participación y fomento de su creatividad.

Además de las anteriores organizaciones, que ofrecen la formación musical gratuita, existen en Colombia Escuelas de Música de carácter privado, que dedican sus esfuerzos a la estimulación temprana, la iniciación musical y/o la formación de instrumentistas en música clásica, jazzística, colombiana o popular, entre otras, supliendo las deficiencias del sistema de educación formal en cuanto a educación musical. Algunas de estas instituciones, a partir de su experiencia y de las necesidades de sus estudiantes, han accedido a la educación formal al ofertar programas técnicos (Escuela Fernando Sor, Fundación Artística Gentil Montaña). Otras instituciones de carácter formal, como es el caso de las Universidades, que ofertan estudios superiores de música, ya sea como músico profesional o como licenciado en música, al ver la necesidad de compensar las deficiencias del sistema educativo de educación preescolar, educación básica y educación media, y con el ánimo de promover la formación musical temprana, proponen programas musicales infantiles y juveniles, con la intención de encaminar a sus estudiantes hacia la educación superior en el área (Corredor & Ramírez, 2009; Goubert, Zapata, Arenas, & Niño, 2009). Además, se cuenta con Conservatorios (del



Tolima, Universidad Nacional, Antonio María Valencia, de Popayán, de Sincelejo, etc.) y Escuelas Superiores de Música (Tunja), que también trabajan para la formación musical de niños, jóvenes y adultos.

Según expone Sossa (2009), el establecimiento de una política pública en torno a la formación artística ha sido muy importante para el sector educativo no formal, sin embargo, aún se encuentran muchos tropiezos originados por la falta de trabajo mancomunado entre los Ministerios de Cultura y de Educación, entendiéndose que cada uno de ellos se encarga de la parcela formativa que le corresponde, pero con una clara incapacidad mutua por establecer redes que favorezcan el desarrollo artístico en los dos ámbitos educativos, formal y no formal. Por su parte, el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) ha venido coordinando la denominada Mesa Sectorial de Música, organizada desde 2005 con el objetivo de establecer una normativa para expedir la certificación de competencias laborales en el área, como un reconocimiento y dignificación de los músicos empíricos que no cuentan con estudios avalados por una institución educativa (Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, 2010).

Los diferentes proyectos musicales desarrollados en Colombia por parte del Ministerio de Cultura (PNMC), en asociación con entidades privadas (Batuta, ANMS, OFB, Fundación Amadeus), por las Universidades, por las instituciones gubernamentales, o por parte las organizaciones privadas, constituyen lo que se puede denominar un foco de educación musical no formal directa, es decir, la que se involucra con la población, permitiendo la medición de indicadores de cumplimiento de objetivos del alcance de esta educación. Por otra parte estaría la educación musical no formal indirecta, es decir, la que puede o no afectar a la población impactada. Dentro de esta clasificación se encuentran las ferias y festivales de música, un proceso que ha sido llamado *enculturación* (Vilar i Monmany, 2004).

En relación con las fiestas, festivales y encuentros musicales, y como logros del PNMC y la conformación de bandas municipales, en Colombia se ha establecido principalmente una dinámica artística en torno a las bandas, con encuentros regionales, zonales y nacionales, donde se evidencia el desarrollo musical y se fomenta, de forma indirecta, la formación musical de la comunidad (Tolosa, 2000). Igualmente, se disfruta de un sinnúmero de festivales, para los cuales el Ministerio de Cultura estableció en su momento la “Red Nacional de Festivales de Música Tradicional Colombiana”, a la cual pertenecen los diferentes espectáculos organizados a lo largo del territorio colombiano, de donde cabe destacar los siguientes: *Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez* (Cali, Valle), *Festival Nacional de la Música Colombiana* y el *Concurso Nacional de Duetos Príncipes de la Canción* (Ibagué, Tolima), *Festival de la Leyenda Vallenata* (Valledupar, Cesar), *Festival Mono Núñez* (Ginebra, Valle), *Torneo Internacional del Joropo* (Villavicencio, Meta) y *Festival Nacional del Pasillo Colombiano* (Aguadas, Caldas), *Hay Festival* (Cartagena, Bolívar), *Festival Internacional de la Cultura* (Tunja, Boyacá), *Concurso Nacional de Bandas* (Paipa, Boyacá), *Festival Cuna de Acordeones* (Villa Nueva, Guajira), *Festival de la Trova* (Medellín, Antioquia), *Jazz al Parque* y *Ópera al Parque* (Bogotá D.C.), entre otros (C. Gómez, 2009; Gallego, 2004).

El hecho de que los músicos urbanos se pongan en contacto con sus raíces, participen en los festivales y promuevan tanto las presentaciones folclóricas patrimoniales como la música fusión ha sido denominado como el *boom* de lo étnico; un ejercicio que sobrepasa las barreras de lo puramente musical para incursionarse en otros espacios, como la misma comercialización musical y el desarrollo turístico de las regiones. Un ejemplo de ello es el

Carnaval de Barranquilla, declarado por la UNESCO como “obra Maestra del Patrimonio oral e inmaterial de la humanidad” (J. Pérez, 2007).

A través del Ministerio de Cultura, el Estado colombiano incide sobre el proyecto de nación, en términos musicales, con actividades como concursos, foros, festivales, eventos culturales y premios. Con dichas actividades se regula la representación de la diversidad cultural que se comprometió este organismo a defender como parte del nuevo proyecto nacional (Constitución Política de Colombia, 1991). Además, se cuenta con la Fundación de la British Tobacco Company BAT para la responsabilidad social, que se encarga de preservar, fomentar y difundir las expresiones de las culturas populares, con la intención de contribuir al fortalecimiento de las identidades colectivas, necesarias en los procesos de integración nacional. Esta se puede definir como una industria cultural de carácter privado, que apoya y regula las nuevas músicas colombianas (Arenas & Goubert, 2007a).

En el mismo sentido, con respecto a la “Educación para el trabajo y desarrollo humano”, como se conoce en la actualidad la educación no formal en Colombia (Ley 1064, 2006), se pudo establecer que a fecha 2005, en el país existían cerca de 1.100 instituciones dedicadas a la formación artística, de las cuales el 64% se ubica en tres departamentos: Cundinamarca, Antioquia y Valle; mientras que el restante 36% se reparte desigualmente entre los otros 29 departamentos. El área de mayor participación en esta formación artística es la de música, que representa un 29% del total de la oferta. Estos datos permiten observar la centralización que tiene esta clase de educación y la necesidad de expansión de programas de formación musical (C. Ruiz, 2010).

Estas actividades constituyen en sí mismas un elemento propio de la divulgación de la cultura musical colombiana y, a su vez, son formadoras de las comunidades y de los públicos.

De igual forma, se suman los proyectos nacionales y privados con el propósito de fortalecer el desarrollo social a través del ejercicio musical. Sin embargo, pese a que la mirada hacia la educación musical en el país permite ver aspectos positivos, dentro del campo político se han podido observar, en los últimos gobiernos, la intención de disminuir la inversión económica y ubicar la financiación destinada hasta ahora en otras actividades consideradas más importantes y prioritarias para Colombia (Ariza, 2004; Miñana, 2004).

### **1.3. Situación General de la Educación Musical Formal en Colombia**

Los primeros trazos de una educación artístico musical en el marco de la enseñanza institucional colombiana surgen en 1832, inicialmente como una formación de tipo vocacional en la que la mayor parte de los docentes eran aficionados que tenían alguna sensibilidad hacia la música. A partir de 1950 emprende su actividad el Conservatorio del Tolima, cuyos egresados pasan a engrosar las filas del profesorado de música en distintas instituciones educativas del país. En 1969 aparecen los INEM (Institutos de Enseñanza Media Diversificada), que incluyen un núcleo común de educación estética (plástica y música), con un peso académico igual al de las otras áreas y que cubre la educación básica secundaria y la educación media (6° a 11° grado). En 1975, con la Ley 043, se crea, en el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Grupo de Planeación y Programación del Área Estética (donde hay participación de profesores de música), con el objetivo de diseñar y programar la asignatura para educación básica (primaria: sensibilidad y conocimientos básicos; secundaria: aptitudes hacia el lenguaje). En 1979 aparecen los CASD (Centros Auxiliares de Servicios Docentes), para apoyar a la educación media diversificada, los cuales incluían dentro de su estructura el área de artes–música. En 1991, cuando se establece la nueva Constitución

Política en Colombia, se promueven reformas en todos los campos, incluyendo el educativo. Es así como en 1994 se promulga la Ley General de Educación vigente hasta la presente fecha (Fandiño, 2001).

La Ley 115 de 1994, por la cual se promulga la Ley General de Educación, establece, en su capítulo primero, que la educación formal es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, por ciclos lectivos y estructuras curriculares progresivas, y que conduce a grados o títulos. Los tres niveles que conforman la organización de la educación formal en el sistema educativo colombiano, según el Artículo 11º, son: educación preescolar (con un grado obligatorio), educación básica (nueve grados desarrollados en dos ciclos: básica primaria -5 grados- y básica secundaria -4 grados-) y educación media (dos grados). En los apartados referentes a la educación preescolar (Art. 16) y a la educación básica, en los ciclos de educación primaria y secundaria (Art. 19), se menciona la educación artística como uno de los objetivos específicos en estas etapas de formación, la cual se dispone en un currículo común como una de las áreas obligatorias y fundamentales en el plan de estudios (Art. 23), igualmente, dentro del área artística, la presente Ley contempla la educación musical (Art. 21) (Ortiz, 2006).

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional, en el año 2000, convocó a un equipo de artistas, docentes y representantes de instituciones formales y no formales del área artística para que, conjuntamente, establecieran una propuesta de lo que deberían ser los lineamientos o directrices educativas para el desarrollo de la Educación Artística en Colombia, en el marco de la Ley General de Educación. Esa propuesta fue revisada por equipos pedagógicos e investigativos, tanto del Ministerio de Cultura como del Ministerio de

Educación, produciendo como resultado la publicación del texto “Educación Artística: Lineamientos Curriculares” (Ministerio de Educación Nacional – MEN, 2000).

Los mencionados lineamientos curriculares para el área artística comprendían las disciplinas de artes plásticas, música, literatura, danza, teatro, diseño gráfico, fotografía, audiovisuales, artesanías y manualidades. El documento presentaba un soporte teórico que describía la importancia de la educación artística en general y de la música en particular, y así mismo para cada una de las disciplinas, además de sus positivas implicaciones al ser vinculada en el sistema educativo formal, sus efectos estabilizadores, físicos, emocionales e intelectuales y la relación con otras áreas de conocimiento. Pero, sobre todo, se destacaba el aspecto del desarrollo de la sensibilidad y la interacción con el mundo, lo cual era posible desde el trabajo con las artes. También describía este documento unos supuestos metodológicos, en forma de recomendaciones para las clases de educación artística, especificando para cada una de las disciplinas los logros e indicadores esperados, los materiales de apoyo que podían ser utilizados para que la actividad formativa fuera amena y productiva, además de incluir sugerencias temáticas –expresión corporal, grafía e instrumentación, para el caso de la música- (MEN, 2000; M. Pérez, 2009). Este documento se constituye en el primero, en Colombia, en establecer los componentes curriculares musicales para todos los grados de la educación básica y la educación media (B. Morales, 2006).

Después de un tiempo y tras la nueva conformación de un equipo de trabajo, con el auspicio de la política gubernamental denominada “Revolución Educativa”, el Ministerio de Educación Nacional publica en 2010 el documento “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media” (Cuellar & Sol, 2010). Este trabajo está basado en el Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010, formulado entre el Ministerio de Cultura y

el Ministerio de Educación. Esta misiva ministerial identifica tres retos: establecer políticas que garanticen la continuidad en los procesos de formación, establecer criterios pedagógicos relacionados con el desarrollo de competencias y fortalecer el propio acervo cultural en la comunidad educativa. La mencionada propuesta se soporta en el desarrollo de tres competencias: sensibilidad, apreciación estética y comunicación; a través de los procesos de recepción, creación y socialización, evidenciados en los productos artísticos de los estudiantes, de acuerdo con el contexto en el que éstos se desenvuelven. Este documento se refiere explícitamente a las artes visuales, la música, el teatro y la danza.

La diferencia entre el nuevo documento y el anterior radica en la visión hacia el desarrollo de competencias en el área artística y la articulación de esta formación con los demás componentes del proyecto curricular de las instituciones educativas. En el mismo sentido, presenta una serie de recomendaciones de cómo se debe desarrollar este trabajo agrupando los diferentes grados del sistema educativo colombiano. El primer grupo lo conforman los grados 1º, 2º y 3º, para los cuales se sugiere el trabajo articulado entre danza, teatro, artes visuales, música y literatura, dirigido al desarrollo de las tres competencias (sensibilidad, apreciación estética y comunicación) a partir del juego. En el segundo grupo, de los grados 4º y 5º, se sugiere abandonar los procesos imitativos y fomentar el análisis y la intuición, a partir de las prácticas musicales, plásticas y dancísticas. Para el caso del tercer grupo, grados 6º y 7º, se sugiere realizar un trabajo artístico a partir del reconocimiento de las habilidades individuales de los estudiantes y de sus intereses particulares hacia determinadas disciplinas. En el cuarto grupo, grados 8º y 9º, se espera que los estudiantes hayan logrado un mayor nivel de apropiación de los conceptos artísticos en aras de fortalecer la autonomía y la autogestión. Por último, para los grados 10º y 11º, se estima que es un buen momento para

desarrollar competencias ciudadanas a partir de la formación artística, además de involucrar procesos investigativos que fortalezcan el paso de los estudiantes a la educación superior (Cuellar & Sol, 2010).

No obstante, la realidad actual de las instituciones educativas públicas muestra una panorámica desalentadora para la educación musical, porque de manera general se puede decir que estas instituciones no cuentan con aulas adecuadas para desarrollar actividades específicas y tampoco con suficiente instrumental y material didáctico. Además, se carece de criterios para asignar y administrar la labor pedagógica a maestros idóneos y, sumado a esto, está el aumento del número de estudiantes por aula, sustentado en la política de cobertura social amplia y la falta de reconocimiento de las potencialidades que tiene en los alumnos el hecho de desarrollar procesos artísticos durante las etapas de formación, especialmente en edades tempranas. Por otra parte, el área artística se asigna a un solo docente, quien debe desarrollar todos sus componentes (artes visuales, música, teatro y danza), pese a que muy probablemente sólo esté formado en uno de ellos (Ariza & Karpf, 2009; B. Morales, 2006), por tanto los estudiantes terminarán aprovechando el conocimiento particular de su maestro. Además, estos procesos no son regulares y continuos en el avance de un grado educativo a otro. Así, la clase de artística termina siendo la mal llamada “materia costura” y la que es sacrificada a la hora de los recortes presupuestarios y temporales ante la necesidad de completar los contenidos de las llamadas asignaturas “importantes” (matemáticas, lenguas, sociales, etc.) (MEN, 2000; Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2006).

Pese a la obligatoriedad establecida para la educación artística en el sistema educativo colombiano en los niveles de la educación básica y la educación media, resulta complejo determinar las condiciones en que se está dando esta formación, las calidades, la



infraestructura y la cobertura alcanzada artísticos (Ministerio de Cultura, 2006). En la Reunión Nacional sobre Educación Artística celebrada en el año 2006, se presentó un diagnóstico sobre la formación en artes en Colombia en el ámbito formal, mostrando que no se encuentran registros de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con éste énfasis en particular (aunque se conoce el de la Institución Educativa Musical Amina Melendro de Pulecio, en Ibagué, y el del Instituto Musical Diego Echavarría, en Medellín, que ofertan educación secundaria con énfasis en música) y que en el año 2003 el número de docentes de educación básica (primaria y secundaria) y educación media que impartían educación artística era tan sólo del 6% del total de profesores adscritos al sistema educativo público (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2006).

Por otra parte, se encuentra la formación musical universitaria, que está reglamentada por la Ley 30, la cual regula el servicio público de educación superior. Esta norma, creada en 1992, en su Capítulo III, hace referencia a los campos de acción que deben tener en cuenta los programas académicos para formular sus estudios de pregrado o posgrado. Dentro de los campos de acción se encuentra el arte, junto con las humanidades, la filosofía, la ciencia, la técnica y la tecnología (Art. 7º y 8º). En este contexto, programas de pregrado son aquellos que preparan para el ejercicio de una profesión o disciplina (Art. 9º); mientras que los programas de posgrado se entienden como una formación específica posterior al pregrado y se componen de especialización (perfeccionamiento en una ocupación, profesión o disciplina), maestría (profundización teórica y conceptual desde la investigación) y doctorado (formación de investigadores) (Art. 10º, 11º, 12º y 13º). Además, en cuanto al título, concebido como el reconocimiento, mediante un diploma, que se otorga después de finalizar un rango de estudios (Art. 24º) y teniendo en cuenta el campo de acción, según indica el Artículo 25º, para el caso

de los programas en artes sería “Maestro en...”, mientras que para el caso de las titulaciones de profesor de música, al ser programas de educación, el título sería de “Licenciado en Música”.

El Ministerio de Educación Nacional, a través de la legislación y los diferentes procedimientos de control y aseguramiento de la calidad del servicio educativo, determina qué instituciones son aptas para otorgar títulos profesionales. En el caso de los programas de educación superior en artes, el principal antecedente es la Academia Nacional de Música (1882), la cual establece a partir de 1890 un plan de estudios concebido para formar músicos profesionales, el cual estaba estructurado con asignaturas como teoría, solfeo, armonía, canto llano y formación instrumental (violín, viola, violonchelo, contrabajo, oboe, clarinete, flauta, trompa, trompeta, trombón, piano y órgano). Al parecer, este plan de estudios ha mantenido regularidad y vigencia, dado que solamente en el caso de la formación instrumental se puede notar, en los currículos actuales, la inclusión de otros instrumentos, además de la tecnología y el manejo de software musical. Estas nuevas inclusiones obedecen a las necesidades particulares del momento vigente, sin embargo, esta formación se sigue sustentando en la teoría e historia de la música basada con los cánones de occidente, bajo el justificante de estandarizar internacionalmente las competencias del músico profesional (A. Ruiz, 2008).

Dentro de esta clase de programas ofertados por las instituciones de educación superior se pueden observar énfasis en composición, en dirección coral o instrumental y en instrumento; aunque también existen otras tendencias de especialización en pregrado, tales como ingeniería de sonido, música para las comunicaciones y jazz. Por otra parte, se sigue reclamando una oferta de programas de posgrado que dé respuesta a las inquietudes

formativas y de investigación que registren, expliquen y guíen la transformación del conocimiento cultural musical del país (Goubert et al., 2009).

Dependiente del Ministerio de Educación Nacional, bajo la misma Ley 30 de 1992, aparece el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior de Colombia (SNIES), organismo que proporciona datos estadísticos sobre programas e instituciones aprobadas por el mencionado Ministerio. En lo correspondiente al área de Bellas Artes, el SNIES, en el mes de octubre de 2010, reportó 378 programas repartidos en técnicos profesionales (19.8%), tecnológicos (25.1%), universitarios (45.2%), especializaciones (6.3%), maestrías (2.6%) y doctorados (0.7%). Para el área de Ciencias de la Educación, reportó 1028 programas repartidos en técnicos profesionales (0.09%), tecnológicos (0.38%), universitarios (59.3%), especializaciones (30.4%), maestrías (8.3%) y doctorados (1.3%). Cabe recordar que los programas que forman músicos profesionales pertenecen al área de Bellas Artes, mientras que las Licenciaturas en Música se ubican como programas pertenecientes al área de Ciencias de la Educación.

Además, específicamente en el campo de la música, se pudo establecer, con ayuda del mencionado SNIES, que sólo 16 de los 32 departamentos del país (50%) cuentan con oferta de programas de educación superior (Músico Profesional, Licenciado en Música y Licenciado en Educación Artística), de los cuales el 23.5% se ubica en la ciudad de Bogotá D.C.

Esta oferta consta de un total de 68 programas universitarios en el área de la formación musical (SNIES, 2010), distribuidos en 27 de Músico Profesional (Músico, Instrumentista, Maestro en Música, Estudios Musicales, etc.), 28 de Licenciatura en Educación Artística y 13 Licenciaturas en Música, objeto éstas de estudio de la presente investigación (Figura 1.2).

### Ubicación Geográfica de Programas en Música



*Figura 1.2.* Distribución de la oferta de programas profesionales en Música en Colombia (elaboración hecha por la autora del trabajo)

Como se puede observar en la Figura 1.2, existe una vasta porción del territorio colombiano que no cuenta con formación superior en Música, pese a que, como se indicaba anteriormente, programas como Batuta (formación musical inicial desde el trabajo orquestal) tienen influencia en todos los departamentos del país. Es posible que esta situación obedezca a que la mayor concentración de población colombiana se presenta en la región andina y en la zona del Caribe colombiano (DANE, 2005), y al hecho de que el conflicto armado no resuelto se ubique especialmente en la región de la Orinoquía y la Amazonía, provocando todo ello un escenario de desigualdad de oportunidades e injusticia social en relación con la otra porción del territorio. Igualmente, este contexto puede deberse a la descentralización gubernamental,

que particularmente en estas zonas conflictivas ha estado marcada por la influencia de grupos al margen de la ley (Velásquez, 2011).

Es así como se puede observar el crecimiento en la oferta de programas en música, en comparación con el informe emitido por el Ministerio de Cultura & ACOFARTES en 2006, que mencionaba la existencia de tan solo 94 titulaciones en ésta área específica de conocimiento y en comparación con el estudio de Lorenzo & Cárdenas (2010), realizado en el año 2008, que indica la existencia de 18 programas para el caso de Músico Profesional y 11 para el caso de Licenciaturas en Educación Artística. Cabe destacar que este incremento en el número de este tipo de programas obedece, en su gran mayoría, al interés de instituciones educativas de carácter privado por ampliar su oferta formativa en el campo humanístico.

Es importante resaltar que en algunos casos las instituciones ofertan varias de las titulaciones relacionadas con la formación musical, por ejemplo, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Cauca y el Conservatorio del Tolima, que ofrecen los programas de Músico Profesional y de Licenciatura en Música simultáneamente y en la misma Facultad, pese a que las Licenciaturas son programas que pertenecen al área de Ciencias de la Educación; o el caso de la Universidad del Atlántico, que cuenta con Licenciatura en Música y con Licenciatura en Educación Artística, pero la Licenciatura en Música es ofrecida en su Facultad de Bellas Artes.

De estos programas universitarios en artes, a partir del diagnóstico presentado en la “Reunión Nacional sobre Educación Artística”, se expuso que especialmente las licenciaturas tenían poca pertinencia con las necesidades educativas y artísticas de las diferentes regiones del país (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2006). Por su parte, Zorro (2008) manifiesta que en Colombia ese alejamiento musical de la estructura social se dio desde la aparición del

Conservatorio Nacional y que a partir de 1980 comienza una nueva etapa en el academicismo de la música y se promueve la titulación profesional de los músicos colombianos. La concepción que se tenía del arte como “iluminación” que se presentaba solamente a unos elegidos lo mantuvo alejado del sistema educativo ya estructurado, pero en los años ochenta y noventa la situación cambia y comienzan a aparecer programas profesionales de música en el país, con una decidida participación del sector educativo privado y con una marcada tendencia hacia los planteamientos curriculares de la escuela norteamericana.

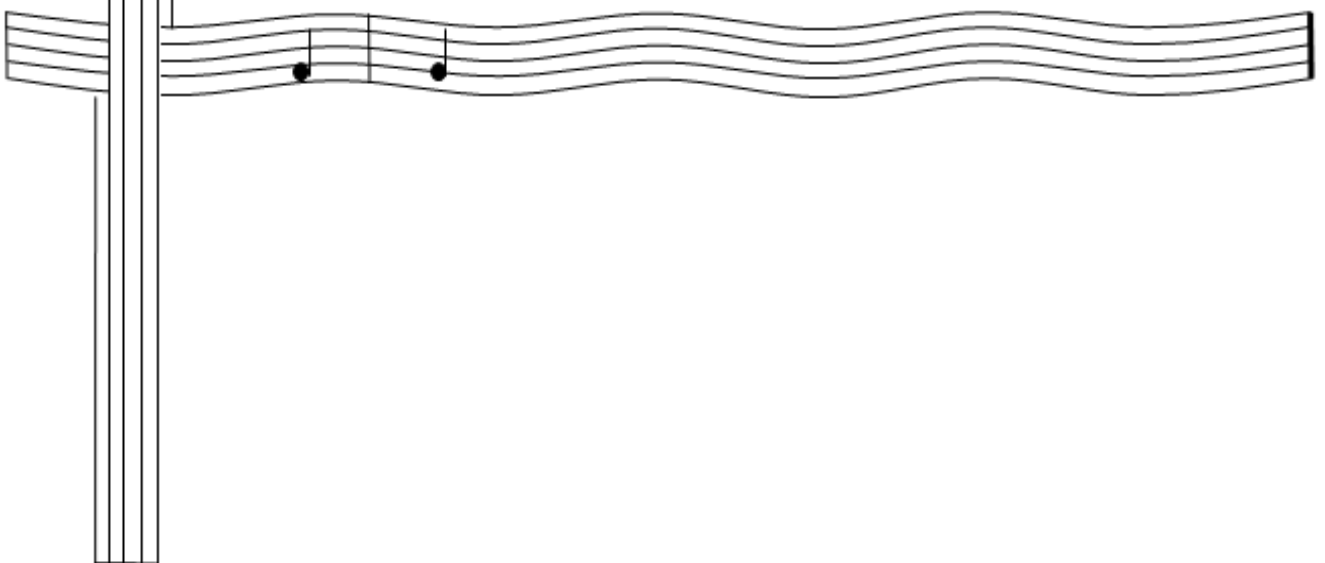
En el documento de la UNESCO “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, de 1998, existen varios apartados que hacen referencia a la cultura y las artes como objetivos misionales de las instituciones universitarias, para ser desarrollados desde el planteamiento de programas de grado y posgrado, desde la investigación y desde la promoción, generación y comunicación de los saberes culturales, entre otros de orden social, político y económico (UNESCO, 1998). De manera general, las instituciones de educación superior en Colombia, han establecido una política de gestión concentrada en el espacio denominado “Bienestar Universitario”, el cual consta de una serie de programas que fomentan la participación de todos los estudiantes (provenientes de diferentes programas académicos) en actividades artísticas, siendo las más comunes agrupaciones musicales de diversos géneros y grupos de danza. En este sentido, la cultura es entendida como un servicio, mas no como una dimensión formativa, dado que se cree es exclusiva de los estudiantes que se forman en programas artísticos. Tal es así que se desvirtúa el sentido del carácter humanista que debe privilegiar la educación superior, poniendo en la misma línea de prioridades las ciencias exactas y las humanísticas, sociales y artísticas, una

situación que fue analizada, consensuada y proyectada en el Encuentro Nacional de Instituciones de Educación Superior, realizado en 2008 (Bravo, Jaramillo, & Bolívar, 2008).

En Colombia, la reflexión académica en torno al arte musical ha promovido la realización de diferentes encuentros y sesiones de trabajo. Dentro de los primeros, se puede destacar el “I Congreso Nacional de Música” (1936), realizado en la ciudad de Ibagué, donde el tema del folclor y lo nacional tuvo gran acogida, y el “I Festival Iberoamericano de Música” (1938), con una trascendencia significativa para los compositores Latinoamericanos de la época (J. Pérez, 2007). De fechas más recientes son el III Congreso Latinoamericano de la IASPM (2000), donde se resalta la presentación de la profesora Genoveva Salazar, con el currículo popular del programa de Música del la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, además, FLADEM Internacional (2006) y FLADEM Capítulo Colombia (que es itinerante y se celebra cada año desde 2004), ACOFARTES (Asociación Colombiana de Facultades de Artes) y el “1er Encuentro Interdisciplinario en Investigación Musical” (2007) y la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino (2007), entre otros.

*EVALUACIÓN DE  
PROGRAMAS E  
INSTITUCIONES DE  
EDUCACIÓN  
SUPERIOR*

*Capítulo 2.*







# *CAPÍTULO 2*

## *EVALUACIÓN DE PROGRAMAS*

### *E INSTITUCIONES DE*

### *EDUCACIÓN SUPERIOR*

Uno de los objetivos principales de este trabajo de investigación es conocer los procesos de evaluación que se desarrollan en las titulaciones de Licenciatura en Música en Colombia y la participación de la plantilla docente respectiva en estas actividades evaluadoras. Por tanto, se hace necesario abordar de forma suficiente el glosario de conceptos que caracteriza este propósito. Para ello, el presente capítulo se irá construyendo a partir de la explicación y asociación de los términos nucleares que deben formar parte del contexto teórico de la evaluación, asociada ésta aquí fundamentalmente a la evaluación de programas formativos, dentro de la política de calidad que buscan las diferentes agencias de acreditación de programas e instituciones educativas, de manera general, y de manera particular en el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA), organismo dependiente del Ministerio de Educación Nacional, que está encargado de velar por el cumplimiento de los propósitos de la Ley 30 de 1992 (servicio público de la educación superior) en lo referente a la excelencia educativa.

## **2.1. Aspectos Generales del Concepto de Evaluación**

En el contexto académico, se ha identificado tradicionalmente el concepto de *evaluación* con el de una de sus dimensiones-resultado más comunes, la calificación, obtenida ésta en un examen, un test, una prueba, etc. Esta noción ha reducido la evaluación a sus aspectos sumativos y ha creado una amplia imagen del término vinculada a formas de medición, control, o selección. Sin embargo, el sentido finalista de la evaluación académica está hoy muy discutido, proponiéndose otras fórmulas de evaluar, no sólo cuantitativas, que atiendan igualmente al proceso de crecimiento y madurez del objeto evaluado (Shepard, 2000; Valencia, 1990; V. López, 2004).

Según Santos (1995) y Tiana & Santángelo (1996), evaluar supone un proceso intrínseco a la acción racional, que permite conocer lo que se hace (diagnóstico, control de calidad, eficacia de las políticas) y mejorarlo (plan de mejora, toma de decisiones). Es el juicio (apreciación sistemática) que se hace sobre un dato o datos en relación con unos valores preestablecidos, sin prejuicios ni posiciones ideológicas.

Exponen Escudero (2003), Stufflebeam (2001) y Tiana (1996) que los inicios de la evaluación educativa tienen su origen en Estados Unidos, donde alrededor de los años sesenta del pasado siglo XX se comienza a examinar con detenimiento este tema, como una disciplina asociada con los conceptos de medición, prueba o examen. De esta forma, en 1967 se constituye legalmente la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), que realiza estudios internacionales sobre evaluación educativa; teniendo en cuenta que previamente, en 1961, se estableció la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que cuenta con estudios permanentes sobre Indicadores Internacionales de la Educación (INES). Además, están la UNESCO y la OEI (Organización

de Estados Iberoamericanos), otros organismos internacionales que financian importantes proyectos de seguimiento y cooperación en evaluación comparativa de la educación.

Todo este contexto ha contribuido enormemente a que hoy la concepción de la evaluación sea la de una disciplina científica, práctica y profesional, con tendencia hacia la integración de criterios cuantitativos y cualitativos en sus métodos de análisis (Hernández & Moreno, 2007) y que se orienta principalmente hacia el cumplimiento de una función diagnóstica. En el mismo sentido, los instrumentos de evaluación empleados exigen cada vez más el cumplimiento de ciertos requisitos de validez, fiabilidad, practicidad, economía (tiempo-trabajo) y utilidad (Sewall, 1986).

La evaluación de los programas educativos, tanto en educación superior como en los demás niveles educacionales previos, se ha convertido en una necesidad, ante la búsqueda de la calidad y la excelencia en los procesos de enseñanza aprendizaje y gestión curricular en casi todos los países del mundo actual. En este sentido, la evaluación permite determinar cuál es la realidad situacional de los proyectos curriculares, además de diagnosticar sus posibles ámbitos problemáticos y las consecuencias de su desarrollo y aplicación. Así, se evalúa para que el docente obtenga información sobre la satisfacción de sus estudiantes con el programa -*evaluación estudiantil*-; para saber si los planteamientos metodológicos, recursos y contenidos son los más pertinentes -*evaluación curricular*-; y para saber si las estrategias educativas son compatibles con la filosofía institucional y si son coherentes con las necesidades sociales del contexto en determinado momento histórico -*evaluación institucional*- (Christensen, 2006).

No es posible dejar de mencionar las implicaciones sociales que tienen los resultados de la evaluación educativa, que afectan en primera instancia a los alumnos, a los profesores y a los administradores educativos; y en segunda instancia a los padres de familia y a la

comunidad en general, cuando dichos resultados son expuestos públicamente, convirtiéndose en un referente para el debate político respecto al tema educativo, para la asignación de recursos económicos, el establecimiento de normativa y la contratación de docentes (Aschbacher & Baker, 1991).

Hablar de “cultura de la evaluación” (Magruder, McManis, & Young, 1997; Nulty, 2010) es remitirse a un proceso que ha calado en diferentes escenarios sociales, no necesariamente educativos. Por ejemplo, el uso diagnóstico que se le da en aquellos campos profesionales que requieren evaluar preliminarmente situaciones específicas antes de realizar cualquier actuación, como en el caso de la medicina, que demanda una valoración previa al procedimiento de curación; o los procesos de auditoría que se realizan en las empresas con el fin de identificar el estado en que se encuentra la organización y determinar acciones de contingencia para mantener los aspectos positivos y mejorar los negativos. Asimismo, en el contexto educativo, donde la enseñanza tiene la función primordial de facilitar el aprendizaje y la formación de los estudiantes, las actividades evaluativas internas favorecen los procesos de enseñanza aprendizaje, en las denominadas “organizaciones que aprenden”, mientras que las evaluaciones externas aseguran la calidad mediante el control que ejerce la sociedad sobre el sistema educativo (Bolívar, 2001; R. Pérez, 2007).

Un elemento a tener en cuenta durante el proceso evaluativo se refiere a conocer y reconocer “la naturaleza del objeto evaluado”, es decir, las características sociales, los conocimientos previos, las habilidades y limitaciones, etc. (Popkewitz, 2000). Además, para que el proceso evaluativo sea imparcial y representativo, se hace necesario advertir ciertas cualidades de la evaluación, como son la validez y representatividad de la información

suministrada por los instrumentos de evaluación utilizados, igualmente la posterior interpretación de dichos resultados con responsabilidad y compromiso de mejora continua.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la acción de evaluar conlleva ciertas dificultades, por ejemplo, para un mismo evaluador se pueden presentar inconvenientes a la hora de la asignación de calificaciones cuantitativas o cualitativas, dado que puede llegar a otorgar diferente valoración para una misma prueba en tiempos y procesos evaluativos diferentes. También puede observarse esa dificultad cuando se comparan los resultados de un ejercicio de evaluación realizado por varios evaluadores respecto al mismo espacio, tiempo y objeto analizado (R. Pérez, 2007).

De la misma forma, pueden presentarse situaciones en las cuales, para los estudiantes, el proceso de evaluación tiene el único objetivo de aprobar las asignaturas cursadas, sin tener en cuenta su carácter formativo (Nicol & Macfarlane, 2006), o en las organizaciones educativas, cuando se utilizan e invierten vastos recursos económicos en la aplicación de instrumentos evaluativos con el único propósito de la acreditación y de quedar bien ubicadas en un *ranking* de instituciones, o en el caso de los profesores que utilizan los resultados de las evaluaciones con fines coercitivos, generando temor en los discentes hacia los mecanismos de verificación de conocimientos.

Nevo (1983), profesor e investigador educativo de la Universidad de Tel Aviv (Israel), establece diez dimensiones que permiten comprender el objeto de la evaluación en la educación, las cuales se presentan a continuación descritas y justificadas desde diferentes referentes teóricos:

- ☞ El concepto de evaluación. Dentro de los más aceptados por la comunidad académica están el de Ralph Tyler, considerado como el padre de la evaluación educativa, quien la concebía como el proceso que permitía determinar en qué medida los objetivos educativos eran alcanzados; y el de destacados evaluadores como Lee Cronbach, Daniel Stufflebeam y Marvin Alkin, quienes distinguen la evaluación como el instrumento que facilita información para la toma de decisiones (Escudero, 2003). Sin embargo, la evaluación entendida como un juzgamiento genera desazón, tanto en evaluados como en evaluadores, razón por la cual deberían ser más tenidas en cuenta sus características constructivas – evaluación formativa- (Guba & Lincoln, 2001).
  
- ☞ Las funciones de la evaluación. Para Scriven (1991), hay dos funciones de la evaluación, una llamada evaluación formativa, también conocida como evaluación para el aprendizaje y feedback entre profesores y estudiantes (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1998), y otra denominada evaluación sumativa (rendir informes, certificar, seleccionar) (Bennett, 2011; IowaCore, 2010); mientras que para Stufflebeam estas funciones son evaluación proactiva (tomar decisiones) y evaluación retroactiva (rendir cuentas).
  
- ☞ Objetos de evaluación. Determinar el objeto de evaluación es el primer paso del proceso evaluativo para posteriormente identificar qué información se requiere coleccionar y cómo se debe analizar. Pueden evaluarse los programas de clase, los elementos del currículo, las instituciones educativas, los estudiantes, los docentes y los administrativos docentes. Scriven (citado por Martínez, 1998) hace mención a seis subáreas de la evaluación. Estas son: evaluación de proyectos, de políticas y regulación, de programas, de productos, del

personal y de rendimiento. Por su parte, Shepard (2000) indica que es importante contar con suficientes herramientas de evaluación que estén estrechamente relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje y que favorezcan los procesos de razonamiento crítico de los estudiantes, su habilidad para resolver cuestiones complejas y para aplicar su conocimiento a situaciones problemáticas de la vida real.

☞ Clase de información que se puede recolectar según el objeto evaluado. Stufflebeam & Webster (1980) plantean que para determinar la clase de información a ser evaluada se deben tener en cuenta cuatro variables: objetivos, diseño, implementación y resultados. Por su parte, Stake (1996) sugiere dos conjuntos de información: descriptiva (antecedentes, implementación y resultados) y crítica (juicios sobre antecedentes, implementación y resultados).

☞ Criterios para juzgar el objeto evaluado. Ésta es una de las tareas más difíciles, exceptuada para aquellos que usan la evaluación para la toma de decisiones. Estos criterios podrían ser: identificar las necesidades de los evaluados, los valores sociales, estándares establecidos por expertos, además de las características del contexto propio del objeto evaluado. Asimismo, los instrumentos de evaluación deben plantearse de forma tal que cumplan con criterios de validez, igualdad y credibilidad (Land, 1997; Shepard, 2000).

☞ Quiénes son atendidos por la evaluación. Llamados clientes de la evaluación o audiencias de evaluación, o, como lo denominan Guba y Lincoln, los interesados o las audiencias interesadas, cuyas diferencias en las necesidades de evaluación pueden reflejarse en la



clase de información que requiere ser recolectada, el nivel de análisis de los datos, o la forma de reportar los resultados. Una situación generalizada, detectada en los informes de las evaluaciones nacionales, se refiere a la tendencia a excluir algunos miembros de la población evaluada por motivos como la discapacidad, generando bajo grado de credibilidad en dichos resultados (Braun, Zhang, & Vezzu, 2010).

- ☞ El proceso de la evaluación. Éste proceso es diferente dependiendo de la concepción teórica que se tenga de la evaluación. Para el caso de la concepción de la evaluación como el alcance de propósitos, el proceso es el siguiente: establecer objetivos (en términos de conductas), desarrollar instrumentos de medida, recolectar los datos, analizar los resultados y hacer recomendaciones (Escudero, 2003); mientras que para la evaluación constructivista el proceso inicia con el establecimiento de criterios explícitos por parte de los evaluadores, posteriormente se ponen a consideración a los evaluados, después se desarrolla la evaluación bajo la orientación del evaluador y, por último, tiene lugar el proceso de retroalimentación o feedback, que también sirve para consolidar o modificar los criterios explícitos escogidos inicialmente (Rust, O'Donovan, & Price, 2005). Por su parte, M. L. González (1997) establece seis etapas en el proceso evaluativo: enfoque (qué se evalúa, para qué y con qué criterios), recolección de datos (definición instrumentos y de población a evaluar), organización (sistematización de resultados), análisis, reporte (para los interesados en los hallazgos, feedback) y administración (regulación de la evaluación y sus resultados).

- ☞ Métodos de investigación que pueden ser usados en la evaluación. Muchos de los diseños metodológicos de la investigación han sido incluidos en el campo educativo: experimental, cuasi-experimental, naturalista, etc., sin embargo, previamente a escoger el método que mejor se acople a la evaluación que se pretende desarrollar se deben tener en cuenta las características y necesidades particulares del objeto de evaluación (Stufflebeam, 2008), previendo el carácter aplicativo de la investigación evaluativa.
  
- ☞ Quién hace la evaluación. Ser un buen evaluador indica que se poseen competencias técnicas en métodos de investigación y medida, habilidades en relaciones humanas, integridad y objetividad. Además, existe una diferencia entre un evaluador interno y uno externo, debida al conocimiento y participación en el proceso que está siendo evaluado y al grado de objetividad que pueda ser aplicado en el proceso y sea visible en sus resultados. También puede diferenciarse un evaluador novel de uno profesional por la experticia en el tema y en procesos evaluativos, el valor de sus juicios y, en general, por la calidad de la evaluación. En palabras de Quinn (2000), el evaluador de la cuarta generación (según la clasificación de Guba & Lincoln, 2001) es un negociador con carácter independiente, neutralidad ideológica, conocimiento de la legislación y experiencia metodológica.
  
- ☞ Estándares de evaluación. Son los parámetros o acuerdos establecidos por la comunidad académica con el fin de validar la apropiación de un conocimiento. Para poner en práctica el sistema de estándares es necesario contar con un grupo de profesores altamente cualificados que no sólo posean el conocimiento sino también la habilidad para valorar

estos parámetros de calidad en los estudiantes. Además, pese a la variedad en formación académica de los docentes, los estándares favorecen la igualdad en los procesos de enseñanza aprendizaje para todas las instituciones educativas, permitiendo las comparaciones en el marco nacional e internacional (Goldhaber, Perry, & Anthony, 2004; Pelgrum, 2001). En este sentido, la evaluación es, en esencia, comparativa (De la Garza, 2004).

Guba, reconocido investigador en evaluación educativa y metodología naturalista, quien planteó la llamada “evaluación constructivista” como un proceso más participativo por parte de los sujetos evaluados (Guba, 1981), sugirió que docentes y evaluadores no continuaran usando el diseño experimental de Tyler, que se centraba en los juicios sobre los resultados esperados y más bien focalizaran los diseños investigativos en la evaluación hacia diferentes elementos que favorecieran la mejora de los proyectos y programas escolares (Stufflebeam, 2008). Este concepto, “evaluación constructivista”, podría considerarse como el referente de los procesos de autoevaluación de los programas con fines de acreditación de alta calidad propuestos por las agencias de evaluación y acreditación, las cuales consideran que los mismos procesos evaluativos se convierten en una de las debilidades para la demostración de calidad de los programas educativos y de las instituciones.

Según Lee J. Cronbach, existen algunos criterios para determinar una buena evaluación en el marco de la validez y la fiabilidad (Cronbach, Linn, Brennan, & Haertel, 1997). Estos criterios son: reportar a todas las personas interesadas los resultados del proceso evaluativo, que estas lo entiendan, que lo encuentren creíble, que encuentren respuestas adecuadas para todas las preguntas previas a la evaluación, que haya consenso en la relación y

cumplimiento de los criterios preestablecidos, que estos resultados favorezcan la toma de decisiones y que exista una concientización de responsabilidades frente a los resultados y un aprendizaje a partir de los mismos (M. L. González, 1997).

Muy cercano a la evaluación se sitúa el término calidad, como una construcción particularizada por los marcos político, económico y social (Buendía, 2007). Autores como Tyler y Cronbach ya habían apuntado que para mejorar la calidad de la educación se requería de la aplicación de una evaluación científica y sistemática (Escudero, 2003). Según Cuellar (2006), la calidad es entendida como *eficacia*, es decir, que los resultados muestren el alcance de los objetivos de aprendizaje del programa mediante la acción educativa; como *relevante*, en el sentido de la correspondencia entre los contenidos planteados y las necesidades contextuales de los estudiantes; y como *proceso*, cuando la oferta educativa se fortalece con un contexto físico adecuado, unos docentes con la suficiente preparación académica, recursos materiales y estrategias didácticas apropiadas. Ahora, en referencia al término *calidad de la educación*, N. López (2007) establece tres visiones conceptuales: producción de conocimiento original, eficiencia interna del sistema y mejoramiento de la calidad de vida.

El origen del término *calidad* se remite a la industria, relacionado con la organización, mejora y expectativas de mercado. Su incursión en la educación superior es compleja, dado que se remite tanto a los procesos y resultados (enseñanza-aprendizaje) como al reconocimiento externo y la acreditación, con estándares locales o internacionales (Buendía, 2007).

Considerando que la función de las universidades se centra en la docencia, la investigación y la ayuda a la comunidad, es en estos tres pilares donde se deben construir los estándares de calidad. El tratamiento de búsqueda de la calidad educativa muestra que las

instituciones universitarias operan en un ambiente de competencia, interdependencia e interrelación con otras instituciones y organizaciones educativas, tanto en un marco local como internacional (Abukari & Corner, 2010), por tanto, se hace necesario tener una visión panorámica global de lo que está sucediendo en los centros de formación superior, en las dimensiones investigadora y de ciencia y tecnología.

En el siglo XX los diferentes cambios sociales, económicos y tecnológicos provocaron reformas en los sistemas educativos de todo el mundo. Como apunta Cheng (2003), estas reformas han sido principalmente tres: la primera, que comienza en 1970, se centra en buscar la eficacia interna de la escuela (calidad interna); la segunda, a partir de 1990, pretende la calidad educativa en términos de satisfacción y competencia en el mercado, desde la rendición de cuentas al interior de la escuela y fuera de ella, y con una amplia participación de todos los miembros de la comunidad educativa (calidad interna con verificación externa); y la tercera, que inició con la entrada del siglo XXI, se proyecta en términos de globalización, aprendizaje permanente y el uso de la información y la tecnología (nuevo paradigma de la calidad educativa). A la suma de estas tres etapas se le puede denominar calidad total de la educación: calidad interna, calidad y pertinencia externa y calidad en la preparación hacia el futuro.

Rodríguez (1994) y Toranzos (1996) exponen que el concepto de *calidad educativa* hace necesario establecer sistemas de evaluación que permitan realizar un seguimiento al desempeño de las instituciones y a los resultados de sus autoevaluaciones, en un proceso permanente de retroalimentación y teniendo en cuenta que muchos países han hecho a la “calidad” parte de sus objetivos educativos, tanto desde el punto de vista tanto político (participación incluyente) como pedagógico (currículo significativo). Para Lemaitre (2009), el

término *calidad* significa hacer lo mismo, pero hacerlo bien, con innovación y con mejoras, con un profundo vínculo entre autoevaluación, planificación y asignación de recursos.

Finalmente, como plantean Coates (2005) y Sharp (2009), es importante no perder de vista que todo el proceso de autoevaluaciones y evaluaciones externas de la calidad de los programas debe apuntar a mejorar las experiencias del estudiante y en consecuencia su aprendizaje, circunstancias que por ende generan un impacto en la comunidad educativa, en la región y en el país. Además, se debe entender que la evaluación se convierte en uno de los mecanismos que dinamiza y sensibiliza la actividad académica, favoreciendo la innovación (González & Ayarza, 1997).

## **2.2. Evaluación de Programas de Educación Superior**

La evaluación de programas educativos, pensada desde la autoevaluación, es considerada como una oportunidad para reflexionar sobre las fortalezas y los aspectos por mejorar, con el fin de transformar el currículo (programa), la institución y el entorno (Ruben, Russ, Smulowitz, & Connaughton, 2007). Esta es, al parecer, la intención más recurrente en los procesos de evaluación y acreditación en el contexto mundial, que plantea desarrollar la evaluación a partir del establecimiento de parámetros estandarizados que puedan dar fe de la calidad en la oferta del servicio educativo (Poole, 2010). En la conferencia mundial de la UNESCO sobre educación superior, celebrada el 8 de julio de 2009 en París, el director general de ese momento, Koichiro Matsuura, señaló que en este nivel educativo se deberían perseguir los objetivos de equidad, pertinencia y calidad, con ayuda de los mecanismos reguladores que establecieran los Ministerios de Educación de cada país (UNESCO, 2009).

La educación superior, pública y privada, ha tenido muchos cambios desde el último decenio del siglo XX, entre los cuales destaca el aumento en la oferta de instituciones universitarias y la demanda creciente de discentes que quieren acceder a programas formativos profesionales en un ambiente dinámico de movilidad transnacional estudiantil, situaciones éstas que han generado la necesidad de comparar los resultados de la calidad del sistema educativo de un país a otro, para poder homologar y reconocer titulaciones expedidas en diferentes países y para facilitar el acceso a la formación universitaria por parte de alumnos extranjeros (Bollag, 2009).

Otros aspectos sobresalientes en los cambios ocurridos en la educación superior se refieren al financiamiento, el marco de referencia y la flexibilidad de los programas educativos, que requieren óptimos mecanismos de evaluación, así como estrategias de difusión de los resultados de dicha evaluación, de tal forma que permitan a la institución y a los mismos programas ajustarse a la realidad y no quedarse sólo en la calificación o establecimiento de un *ranking* (Lemaitre, 2004). En relación con el financiamiento, la tendencia mundial se dirige hacia la privatización de las instituciones públicas (consecución de recursos propios, venta de servicios diferentes a los formativos –cursos de extensión, proyectos de intervención social, alquiler de laboratorios y de teatros, etc.- y alzas en el coste de matrícula); para el caso del marco de referencia, en un contexto de clara globalización educativa, el propósito común es la constitución de un “mapa global de la educación superior”, que promueva la interrelación y la movilidad, tarea que ya ha adelantado la Asociación de Universidades Europeas [European University Association (EUA)]. En cuanto a la flexibilidad, las necesidades actuales apuntan a una población más heterogénea y a un

contexto más competitivo, con alternativas de educación virtual o transnacional (Woodhouse, 2000).

La esencia de la Universidad, reconocida a partir de su trayectoria histórica como institución, es básicamente la producción de conocimiento y el desarrollo de la investigación, donde la asignación de títulos y grados académicos resulta ser solo una función derivada (Orellana & Orellana, 2005). Sin embargo, estos centros de formación han empezado a pensarse como una empresa, que compite, evalúa su producto y redefine su servicio en el marco de una política de la autonomía e independencia, pese a las dificultades de medir los aspectos educativos, que suelen ser intangibles, dado que sólo se reflejan en los comportamientos y desempeños de los individuos que se forman en ellas (Jackson, Helms, & Ahmadi, 2011). En este sentido, las instituciones de educación superior son conscientes de que para mantenerse activas deben garantizar un servicio de calidad que las diferencie del resto de instituciones (Tsinidou, Gerogiannis, & Fitsilis, 2010), en términos de enseñanza, investigación, administración y extensión a la comunidad.

Una de las técnicas de gestión de la calidad total (estrategia usada en gestión y manejo de empresas), con aplicación generalizada en la evaluación de instituciones de educación superior, es la denominada *despliegue de función de la calidad* [Quality Function Deployment (QFD)], la cual permite conocer las causas y efectos de la implementación de un programa a partir de las necesidades de los clientes (en este caso los estudiantes) y desde el inicio de sus estudios hasta el momento de su graduación (Aytaç & Deniz, 2005). Otro modelo, que vale la pena ser referenciado, es el SERVQUAL, que se fundamenta en cinco dimensiones de calidad: tangibles (instalaciones físicas, recursos humanos y materiales), fiabilidad (actualidad de conocimientos y desarrollo de habilidades educativas), capacidad de respuesta



(compromiso social para conocer las necesidades de la comunidad y de los estudiantes, y para trabajar en dirección de su satisfacción), aseguramiento (confianza de la comunidad educativa en la institución) y empatía (pertinente atención a la comunidad) (Brochado, 2009).

Determinar el grado de calidad del servicio educativo de las instituciones de educación superior, así como los indicadores e instrumentos para medir dicha calidad, no es una tarea sencilla para las agencias de acreditación que actúan en cada país (Parri, 2006), dado que la evaluación relacionada con la acreditación y certificación de programas o de instituciones universitarias se centra en la determinación del “mérito”, basándose en estándares preestablecidos (Popham, 1987) con base en los deberes, responsabilidades sociales y obligaciones de las mencionadas instituciones. Sin embargo, para autores como House & Howe (2000), esta dimensión de la evaluación (programas e instituciones) podría centrarse en determinar el “valor” del objeto evaluado en relación con las necesidades contextuales en que está inmerso, promoviendo los procesos de autoevaluación y autoseguimiento más allá de las comparaciones entre los resultados de diferentes instituciones. En el mismo sentido, Bell & Youngs (2011) señalan que pocos estudios se centran en este aspecto, es decir, en los factores específicos contextuales que influyen en la acreditación de las instituciones de educación superior.

Días (2007) plantea que existe una diferenciación entre los términos evaluación y acreditación, pese a reconocer su interrelación e interdependencia. Este autor manifiesta que mientras que la evaluación es el proceso de análisis y asignación de valor o mérito de las instituciones y programas, con el fin de mejorar, la acreditación tiene un desarrollo más amplio y general, que busca la verificación del cumplimiento de requisitos mínimos de calidad. Por su parte, Gundersen et al. (2011) y Miles (2010) definen ésta última como el

reconocimiento que asigna una comisión de acreditación y como el proceso que no tendría ningún significado si no fuera por sus consecuencias: asegurar y mejorar la calidad de la educación superior.

Acreditación es el establecimiento de la legitimidad o estatus de una institución o programa. Cuando se trata de la acreditación institucional, se hace referencia a la licencia para operar, a si cumple con la cualificación de personal, a actividades de investigación, admisión de estudiantes, recursos de aprendizaje y estimación para promover la graduación de profesionales. Además de la acreditación existe la re-acreditación, la validación y la re-validación. Las dos primeras se dan como verificaciones externas a la institución, mientras que las dos últimas, como sucede en países como Reino Unido, se refieren a los necesarios procesos internos de los centros educativos, mediante los cuales actualizan sus planes o programas y legitiman su continuidad (Harvey, 2004).

La evaluación de titulaciones tiene directa reciprocidad con la evaluación social, en el sentido de que se trata de hacer enjuiciamientos a las acciones humanas en una realidad socio educativa específica, a partir del establecimiento de indicadores, una de las tareas más comprometedoras del proceso de evaluación. Estos indicadores reclaman validez, objetividad, sensibilidad y especificidad (Anguera, 1989), además de su carácter normativo (De la Orden, 1997). El concepto de indicadores fue acuñado por Bauer (1966) en Estados Unidos, como una intención de apoyar, desde la estadística, programas de cambio social en las esferas económica, de la salud, la educación, la vivienda, el buen vivir, etc.

Relacionados con las funciones sumativa y formativa, planteadas por Scriven, en la evaluación de programas existen dos modelos, el lineal y el no lineal (Chacón, Anguera, & López, 2000). Los dos modelos se componen de las fases de planificación, implementación y

evaluación; sin embargo, el modelo lineal es secuencial y rígido, y evalúa específicamente los resultados del programa, mientras que el modelo no lineal es flexible y admite la continua interacción entre las diferentes fases.

Como expone Martínez (1998), la evaluación, entendida como disciplina académica y en relación con la valoración de programas, es una práctica reciente que parte de guías que orientan el desarrollo del proceso evaluativo y se apoya en los métodos de investigación científica con el objetivo de generar credibilidad en sus procedimientos y resultados. De esta forma, se pueden advertir las diferentes tendencias en el desarrollo de trabajos evaluativos de programas por parte de los teóricos de la educación, donde se observa que principalmente es el método el que orienta las perspectivas de trabajo. Es así como Tyler utilizaba diseños experimentales y cuasiexperimentales, pruebas estandarizadas e informes con el formato clásico de investigación científica; Stufflebeam se centraba en una metodología acorde con el contexto (entrada) y el proceso (producto), cuyos resultados servían como guía para la toma de decisiones y el mejoramiento del proyecto curricular; Scriven utilizaba una metodología neopositivista, relativista y de la lógica probativa; Stake prefería las metodologías cualitativas, principalmente el estudio de caso; Guba y Lincoln se inclinaron por la metodología naturalista y el trabajo en equipo, involucrando a todos los actores implicados en la evaluación; Cronbach defendiendo el uso de metodologías tanto cuantitativas como cualitativas, donde la evaluación se integra y fortalece a la comunidad política; y Pérez Juste, al igual que Cronbach, utiliza metodologías cualitativas y cuantitativas con el objetivo de mejorar los programas e impactar en la comunidad.

Los resultados de la evaluación de titulaciones deben contar con suficientes evidencias, al ser este proceso más que una simple descripción, y admitir enjuiciamientos

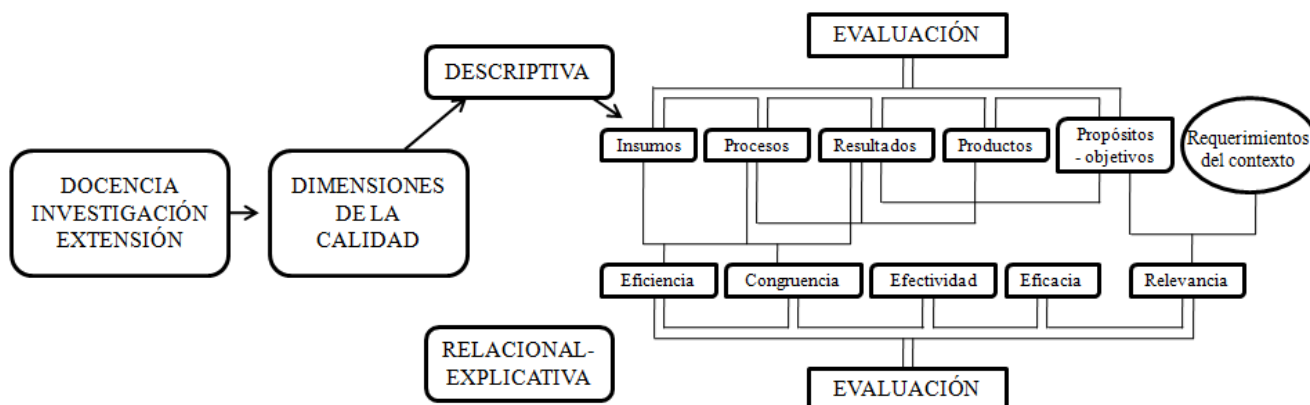
basados en criterios específicos (Picado, 2002). En el mismo sentido, Cook, Murphy, & Hunt (2000) recomiendan que el evaluador de programas contemple variadas metodologías en el momento de realizar su evaluación y que de igual forma considere las opiniones de diferentes participantes, para reducir las interpretaciones erróneas. Por su parte, Chen & Rossi (1980) señalan que el evaluador puede proveer información sobre lo que el programa debe o no hacer para mejorar, elementos que serán tenidos en cuenta por parte de los administradores educativos y los encargados de diseñar las políticas educativas para tomar mejores decisiones, las cuales influenciarán, en un proceso cíclico, el contexto político donde se desarrolla la evaluación. Además, el evaluador debe tener en consideración que su trabajo favorece la propuesta, debate, promulgación de nueva normativa y la adopción de medidas políticas, porque, como indica Weiss (1993), la evaluación en sí misma tiene una postura política, más allá de su misión moral y ética.

La calidad de la educación superior es un tema que no solo preocupa a los estudiantes, profesores, directivos, agencias de evaluación y gobiernos (Harvey, 2002), sino también a empleadores y empresarios, que admiten laboralmente a profesionales universitarios, de los cuales esperan una formación del más alto nivel. Es así como la calidad de la educación universitaria respondería a las relaciones entre los siguientes componentes: necesidades sociales, objetivos y productos de la educación universitaria, procesos de gestión y miembros de la comunidad educativa, bajo la interconexión de las siguientes dimensiones: funcionalidad (indicadores de funcionalidad), eficacia y eficiencia (indicadores de rendimiento). Los indicadores de funcionalidad se refieren al sistema de acceso de estudiantes y profesores al sistema universitario, procesos de gestión curricular, población de graduados y demandas de formación profesional por parte de la sociedad. Por su parte, los indicadores de rendimiento se

refieren a la evaluación del producto, aspectos pedagógicos, económicos y de gestión administrativa (De la Orden, 1997).

En los sistemas educativos recae la responsabilidad de generar conocimiento y ponerlo a disposición de la sociedad, como un elemento que se ha de constituir en las posibilidades sociales, políticas, económicas y tecnológicas futuras. Este desafío va más allá del tema de cobertura (más maestros, más escuelas, atención a toda la población), sin dejarlo de contemplar, y se ubica en la organización del mencionado sistema educativo, de cómo se debe conducir y hacia dónde debe direccionar sus derroteros, en un marco de eficiencia y eficacia (Aguerrondo, 2005).

Garduño (1999) propone un modelo para la evaluación holística de la calidad de la educación superior basado en los tres pilares propios de la universidad: docencia, investigación y extensión; entendida la calidad desde dos dimensiones, una descriptiva y otra relacional-explicativa (Figura 2.1). La dimensión descriptiva se refiere a juicios sobre la individualidad de los diferentes componentes del objeto evaluado (*insumos*: número y estado de libros; *procesos*: metodologías de enseñanza-aprendizaje usadas en clase; *resultados*: número de estudiantes graduados por año; *productos*: relación del trabajo desempeñado por los egresados en el sector productivo y la formación recibida). Por su parte, la dimensión relacional-explicativa se constituye en el aporte más representativo del proceso de evaluación para la calidad de la educación (*relevancia*: relación entre propósitos institucionales y realidad social del contexto educativo; *eficacia*: los estudiantes aprende lo que deben aprender; *efectividad*: relación entre procesos, resultados y productos; *congruencia*: correspondencia entre talento humano, recursos físicos, procesos y resultados; *eficiencia*: correcta utilización de recursos disponibles).



*Figura 2.1.* Modelo de evaluación de la calidad de la educación superior (Garduño, 1999)

La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia ha tenido los siguientes antecedentes históricos: el surgimiento de la psicología como disciplina de estudio (1939), con el desarrollo de pruebas psicométricas objetivas y los destacables aportes de Mercedes Rodrigo Bellido, reconocida psicóloga española quien en la década de 1940 desarrolló trabajos de evaluación educativa en el país; igualmente, la creación del Servicio Nacional de Pruebas en la Universidad de Antioquia (1963) y su posterior vinculación al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -hoy Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), como Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional (1968); y la implementación de pruebas nacionales unificadas para el alumnado que finaliza la educación secundaria, que en 1980 pasan a ser obligatorias para ingresar en la educación superior (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, 1999; N. López, 2007).

Por otra parte, la búsqueda de la calidad de la educación superior en este país suramericano ha traído consigo reformas y políticas de evaluación enmarcadas en la flexibilidad, la autoevaluación, las reformas sociales y los cambios culturales (M. Díaz, 2002),

lamentablemente estas carecen de la necesaria investigación empírica y debate público que justifiquen su existencia (Mantilla, 2002; T. Sánchez, 2009). Dentro de estas reformas están el establecimiento del sistema de créditos, los estándares mínimos, la acreditación previa, voluntaria e institucional, la inspección y vigilancia a las instituciones educativas (Asmar, 2002), y las recientes pruebas estandarizadas, que en la política de calidad educativa son vistas como indicadores de mercado, donde se juzga a maestros, estudiantes y escuelas para la toma de decisiones (R. Gómez, 2004). Se trata de las denominadas pruebas SABER-PRO, antes conocidas como exámenes ECAES (Estado de Calidad de la Educación Superior).

En el año 2003, el gobierno nacional colombiano expide el Decreto 1781 con el propósito de establecer los criterios, estructura y organización del examen ECAES, utilizado como una herramienta más para evaluar la calidad de la educación superior, a través de la comprobación del nivel alcanzado en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes del último año en estudios de pregrado. Posteriormente, el Congreso de la República decreta la Ley 1324 (2009), que expresa la obligatoriedad de estas pruebas, aplicadas bajo los principios de independencia, igualdad, comparabilidad, periodicidad, reserva individual, pertinencia y relevancia. Con base en los resultados de estos exámenes, el Ministerio de Educación Nacional -junto con las entidades territoriales- destina recursos e incentivos, además de establecer planes de mejora en las situaciones que lo merezcas. Esta reglamentación también determina que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), antes Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, se transforme en una “empresa estatal de carácter social”, vinculada al Ministerio de Educación, cuya función principal sea la de evaluar el sistema educativo en todos sus niveles, indagando cuáles son los factores que influyen en la asignación del grado de calidad formativa.

El examen ECAES valora las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en un determinado número de componentes ubicados en un rango entre cuatro y doce áreas de conocimiento básico, según las características propias del programa profesional evaluado. De esta forma, la prueba se estructura en: secciones del saber disciplinar, competencias genéricas y tópicos comunes, relacionados con comprensión en lengua y en idioma extranjero - inglés (Decreto 3963, 2009; Flórez-Peña & Rojas-Cristancho, 2010; Sarmiento & Sandoval, 2008).

Con la política de la *Revolución Educativa* (2002-2010), los exámenes ECAES, junto con el registro calificado, la acreditación de programas e instituciones y el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), se vinculan estratégicamente al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, estructurándose en los subsistemas de información, calidad y fomento (MEN, 2008a). El resultado de esta alianza se convierte en un referente para las asignaciones de registros calificados y acreditación de alta calidad. Igualmente, sirve para que las instituciones de educación superior analicen las características del mercado laboral para retroalimentar sus propuestas curriculares y fortalecer la formación de los estudiantes y las competencias profesionales de los graduados (ICFES, 2010).

La Figura 2.2 muestra el incremento evidenciado desde el año 2004 a 2008 en el número de programas de formación superior, pertenecientes a siete campos de conocimiento, que han sido evaluados mediante las pruebas ECAES. Cabe aclarar aquí que en el ámbito de las Ciencias de la Educación los programas de licenciatura en Música objeto de este estudio sólo se empezaron a tener en cuenta a partir del segundo semestre de 2009, situación por la cual éstos no se contemplan expresamente dentro de esta Figura.



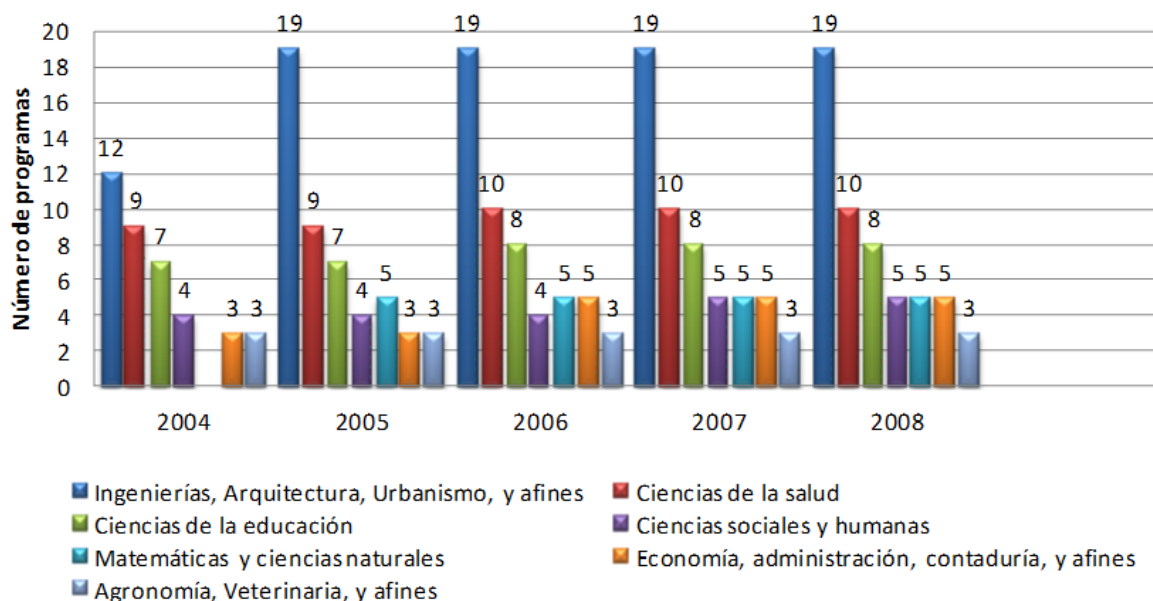


Figura 2.2. Número de programas evaluados con ECAES -2004-2008 (ICFES, 2010)

### 2.3. Las Agencias de Evaluación de Programas e Instituciones de Educación Superior

Neave (1988) acuñó el término *Estado Evaluador* para las reformas que se suscitaron en la educación superior después de 1990 en Europa Occidental, donde no sólo eran las instituciones educativas, en el marco de su autonomía, las encargadas de responder a la calidad de la educación, sino que el Estado entró a jugar un papel importante como auditor y verificador, en términos de formalización, integración y estandarización (Bleiklie, 1998). Este hecho influyó en la aparición y desarrollo de los mecanismos de aseguramiento de la educación superior en otros países y particularmente en los pertenecientes a América Latina (Marquina, 2006; M. C. Jiménez, 2011).

En el presente siglo, elementos como las nuevas tecnologías, la educación sin fronteras o la internacionalización de la educación, las políticas de cobertura y la insuficiencia en recursos económicos por parte de los gobiernos para el apoyo a las instituciones educativas,

conlleven una transformación en los sistemas de aseguramiento de la calidad, que demanda nuevas políticas y nuevas investigaciones (Harvey & Jethro, 2004; Van der Wende & Westerheijden, 2002).

Este contexto de incremento notable de la preocupación internacional por la evaluación de los programas educativos ha generado la aparición de agencias de evaluación en diferentes países. Estas agencias están encargadas de promover y respaldar la excelencia de calidad en la oferta de programas universitarios y también de las instituciones que los imparten (Van Berkel & Wolfhagen, 2002).

En Estados Unidos, la evaluación institucional se hace a través de agencias regionales y la acreditación de programas la realizan agencias especializadas, al igual que en Canadá. Algunas agencias norteamericanas son la American Evaluation Association (AEA) y la National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity (NACIQI). En otros países la actividad evaluadora funciona a partir de agencias e instituciones como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en España; el Instituto de Acreditación, Certificación y Garantía de Calidad (ACQUIN), en Alemania y Austria; el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), en Centroamérica y The International Network for Quality Assurance Agencies of Higher Education (INQAAHE), en algunos países europeos. En el mismo sentido, con la acreditación de programas e instituciones por parte de las agencias de aseguramiento de la calidad, surge la necesidad de verificar la calidad de los procesos y procedimientos que adelantan estos organismos, desde evaluaciones hechas por parte de organizaciones internacionales (Szanto, 2005). INQAAHE es una red internacional de agencias para la garantía de la calidad en la educación superior, creada en 1991 en Holanda; su propósito es

recoger información sobre teoría (asambleas bianuales) y práctica (talleres en años intermedios) de evaluación de la calidad y acreditación en educación superior en el mundo y plantear los criterios que deben guiar el proceso (Morse, 2006). Cuenta con la participación de más de 100 miembros de países de todos los continentes y con redes regionales y subregionales (Woodhouse, 2000).

En el ámbito comparativo internacional, mientras que en Estados Unidos el sistema de acreditación ha querido medir ampliamente el grado de calidad de las instituciones de educación superior, evaluando los recursos, los procesos enseñanza-aprendizaje, los procedimientos administrativos y los aspectos de la misión de los programas; en Reino Unido, Países Bajos y Dinamarca la acreditación se centra en los resultados de las investigaciones, de las actividades educativas, de los sujetos y del programa; y en otros países europeos y asiáticos la atención se fija en el control de la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a partir de las denominadas auditorías académicas, acciones que favorecen el establecimiento de la responsabilidad institucional en el marco de la educación superior (Dill, 2000).

Al suscribir el Tratado de Bolonia en 1999, los cerca de 30 países de la comunidad europea tuvieron que replantear sus sistemas de educación superior en los niveles de grado y posgrado, de forma que sus titulaciones tuvieran una estructura clara, de fácil adopción, comparabilidad, compatibilidad y reconocimiento. Este hecho sugiere un nivel de calidad óptimo y equitativo para la educación superior de las instituciones que ofertan formación superior en la comunidad europea (Heusser, 2006; Subirats, 2005; Westerheijden, 2001). Es así como a partir del Tratado de Bolonia se crea la Asociación Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior [European Association for Quality Assurance in Higher

Education (ENQA)], organismo que ha establecido los siguientes principios para las universidades de la Unión Europea (Grossman, Sands, & Brittingham, 2010; Tsinidou, Gerogiannis, & Fitsilis, 2010):

- Definir los estándares de calidad de los programas y los títulos, así como los procedimientos para su aseguramiento y revisión, a partir de la cultura de mejora de la calidad de los productos educativos que deben asumir todas las instituciones de educación superior.
- Evaluar a los estudiantes con criterios preestablecidos, a partir de una reglamentación y procedimientos consistentes.
- Asegurar la calidad de los docentes, las instalaciones físicas y los recursos disponibles para la comunidad educativa.
- Utilizar diferentes recursos (encuestas, cuestionarios, etc.) y la oportuna sistematización de la información para evaluar y garantizar la gestión eficaz de la institución y sus servicios.
- Ofrecer al público información relacionada con la evaluación de los títulos y las instituciones, datos financieros, oportunidades laborales, becas, etc.

Es así como en Europa los sistemas de aseguramiento de la calidad se apoyan, cada vez más, en redes de acreditación privadas y en organizaciones universitarias, haciendo que se transforme el umbral de la calidad de la educación y resultando más exigentes en la legitimación de instrumentos y procesos evaluativos, además de considerando varias opciones de acreditación, entre ellas el posicionamiento en las listas de clasificación de instituciones

universitarias y la participación, junto con otras entidades de educación superior, en alianzas estratégicas (Stensaker & Harvey, 2006). Estos procedimientos sugieren dilemas problemáticos frente al hecho de promover la uniformidad de la oferta educativa respetando la singularidad y diversidad institucional y contextual en el marco de la internacionalización de la educación superior, dado que la apropiación de los estándares de calidad es diferente para cada país y cada institución (Prøitz, Stensaker, & Harvey, 2004).

La educación transnacional es un tema que ha recibido especial atención en el marco de la globalización y educación superior, especialmente por la UNESCO y la OCDE, organismos que publicaron en 2005 las directrices que deben seguir los países miembros para la oferta de esta clase de servicio educativo, basándose en unas necesidades detectadas y ofreciendo soluciones a los problemas más comunes. La propuesta y proyección de este servicio depende del tamaño de la población, la demanda insatisfecha de programas formativos, la eficiencia y pertinencia de las ofertas, número de instituciones, costo de matrícula y lengua de instrucción, entre otros (Stella, 2006).

Woodhouse (2004) sostiene que las agencias de evaluación de la calidad de la educación superior muestran diferencias de finalidad y alcance. Generalmente, las agencias se centran en la calidad de la oferta educativa, o en los distintos niveles de formación y los estándares requeridos, en la extinción de los programas educativos que no funcionan y en mejorar los que tienen proyección pero presentan dificultades estructurales. Lamentablemente, todas estas situaciones son desiguales en cada país, condición que genera las diferencias antes mencionadas. Este aspecto, además, tiene que ver con la financiación que los gobiernos dan a los programas de formación superior según distintos indicadores que permiten medir el impacto de éstos y de las instituciones que los imparten. Entre otros, estos

indicadores son: los resultados de las evaluaciones, el número de programas de posgrado, las tasas de retención, tasas de graduación y tasas de inserción profesional de los graduados (Harvey, 2006).

Es posible afirmar que los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad (SAC) son resultado de las presiones que reciben las instituciones universitarias, ya sea por parte del gobierno, del sector productivo, de los mismos organismos académicos, etc., y que se han ido transformando a partir de tres dimensiones: el eje de evaluación (de recursos y estructura a resultados; de control externo a autorregulación), internacionalización de la educación (con problemas centrados en el reconocimiento de títulos; en los recursos económicos y el personal cualificado para verificar programas extranjeros; el acuerdo sobre quién asegura la calidad del programa, si el país oferente o el receptor; y el establecimiento de estándares y expectativas basadas en el contexto donde se ofrecen los programas) y la inclusión de agencias privadas en el aseguramiento de la calidad del servicio educativo público (Estados Unidos, Holanda, Chile, Argentina) (Brunner, 2005).

Dentro de este contexto, en Latinoamérica existe el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, el Consejo Centroamericano de Acreditación (2003), el Mecanismo Experimental de Acreditación MEXA MERCOSUR (2002) y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). El hecho de que existan estas organizaciones permite pensar, como indica N. Fernández (2004), en la consolidación de un espacio latinoamericano para la educación superior que converja en un futuro cercano con el espacio europeo, con proyectos concertados y el apoyo de organismos multilaterales como la Comisión Europea (a través, por ejemplo, del programa ALFA de la Unión Europea). Este eventual espacio *América Latina*,

*Caribe, Unión Europea* (ALCUE) surgiría a partir de la necesidad de movilidad, compatibilidad, comparabilidad y competitividad en la educación superior (González, Wagenaar, & Beneitone, 2004).

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) se constituye en el año 2003 con el fin de promover la cooperación y el intercambio de experiencias en materia de evaluación y acreditación de la educación superior, así como de garantizar la calidad del servicio educativo en los países iberoamericanos. Dentro de sus principales propósitos se encuentran: favorecer el reconocimiento de titulaciones y programas académicos que faciliten la movilidad de estudiantes y profesores y generar reflexiones en torno a los escenarios futuros de la educación superior desde el enfoque de la evaluación y la acreditación. En la Tabla 2.1 pueden apreciarse los actuales miembros, países y organizaciones de RIACES (Días, 2007; Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior - RIACES, 2011).

Tabla 2.1. *Miembros de RIACES (elaboración hecha por la autora de este trabajo con base en la información disponible en <http://www.riaces.net/>)*

PAÍS	ORGANISMO	PAÍS	ORGANISMO
<b>Argentina</b>	Ministerio de Educación	<b>México</b>	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)
	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	<b>Nicaragua</b>	Consejo Nacional de Universidades (CNU)
<b>Bolivia</b>	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONAES)	<b>Panamá</b>	UP – Universidad de Panamá
<b>Brasil</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)	<b>Paraguay</b>	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)
	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	<b>Perú</b>	Asamblea nacional de Rectores del Perú (ANR)

PAÍS	ORGANISMO	PAÍS	ORGANISMO
<b>Chile</b>	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	<b>República Dominicana</b>	Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
	Consejo Superior de Educación (CSE)		La Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC)
	Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)	<b>Venezuela</b>	Sistema de Evaluación Académica (SEA)
<b>Colombia</b>	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	<b>Otros</b>	Consejo Superior Universitario Centroamericano
	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)		Consejo Centroamericano de Acreditación
<b>Costa Rica</b>	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)		Consejo Interuniversitario de Desarrollo
<b>Cuba</b>	Junta de Acreditación Nacional (JAN)		Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)
<b>Ecuador</b>	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA)		Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
<b>El Salvador</b>	Ministerio de Educación		
<b>España</b>	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)		

Un estudio realizado en el año 2002 por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (Revelo, 2002) estableció que en Iberoamérica algunos organismos de evaluación y acreditación de la educación superior se pusieron en marcha en la década de los 90 y otros con posterioridad a esta fecha, como puede observarse en la Tabla 2.2. En algunos casos, esto sucede por iniciativa gubernamental (Ecuador, España, Costa Rica, Chile, Colombia, Uruguay, Argentina) y en otros por iniciativa no gubernamental (México, Venezuela).



Tabla 2.2. Organismos pertenecientes a RIACES, características y cometidos (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en Revelo, 2002; RIACES, 2011)

PAÍS	ORGANISMO EVALUADOR (año de creación)	NÚMERO DE PROGRAMAS ACREDITADOS 2002	NÚMERO DE PROGRAMAS ACREDITADOS 2009	CARACTERÍSTICAS
Chile	CSE (1990)	- 13 proyectos Institucionales - 20 certificación Autonomía		<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Acreditación para universidades, no autónomas, privadas</li> <li>◦ Asegurar niveles básicos de calidad</li> <li>◦ Acreditación obligatoria para alcanzar la autonomía</li> <li>◦ Consolida la información del funcionamiento de las instituciones</li> </ul>
Chile	CNAP (1999)	- 81 pregrado - 1 técnico	- 357 pregrado - 269 posgrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Acreditación para instituciones autónomas de educación superior</li> <li>◦ Carácter voluntario y estándares básicos de calidad</li> <li>◦ Capacita, asesora académicamente y desarrolla un sistema de información pública</li> </ul>
Colombia	CNA (1992)	- 125 pregrado	774 programas entre pregrado y posgrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Sistema de evaluación y fomento de la calidad de la educación</li> <li>◦ Acreditación voluntaria temporal de programas e instituciones</li> <li>◦ Se busca la excelencia con altos niveles de calidad</li> <li>◦ Autoevaluación y evaluación de pares (concepto técnico)</li> </ul>
Argentina	CONEAU (1995)	- 24 pregrado - 995 posgrado	60 universidades evaluadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Acreditación obligatoria con estándares básicos de calidad</li> <li>◦ Dirigida a carreras de riesgo público, especializaciones, maestrías o doctorados</li> <li>◦ Evalúa proyectos institucionales, apertura de sedes, de programas e instituciones extranjeras y de universidades nuevas</li> </ul>
Uruguay	MEC (1995)	- 57 pregrado - 25 posgrado		<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reconocimiento de programas (pregrado-posgrado) e instituciones privadas</li> <li>◦ Carácter obligatorio y estándares de calidad</li> </ul>
Costa Rica	SINAES (1999)	- 4 pregrado	- 51 pregrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Convenio entre 4 universidades públicas y 4 privadas</li> <li>◦ Acreditación voluntaria y estándares de calidad, para certificar</li> </ul>
México	COPAES (2000)	- 160 pregrado - 1 doctorado	- 1696 programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Legitimizar los procesos de evaluación y acreditación que realicen las instituciones</li> <li>◦ Carácter voluntario y estándares básicos y óptimos de calidad</li> </ul>
Ecuador	CONEA (2000)		- 5 universidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Asegurar la calidad de instituciones de educación superior, en procesos de mejoramiento continuo</li> <li>◦ Obligatoria para todas las instituciones de educación superior</li> </ul>
España	ANECA (2001)		- 2295 pregrados evaluados - 651 doctorados con mención de calidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Evaluación, certificación y acreditación que garantice la calidad de las universidades</li> <li>◦ Obligatoria con estándares de calidad para pregrado y posgrado</li> </ul>

La amplia creación de centros evaluadores en Latinoamérica obedece a dos razones, el incremento de la demanda de programas de educación superior y el desarrollo del sector privado en la oferta de estos servicios educativos (Pires & Lemaitre, 2008; Revelo, 2002). Asimismo, hay que tener en cuenta el auge de la oferta de instituciones universitarias en América Latina, que pasó de 75 en 1950, con 267 mil estudiantes, a más de 1500 instituciones en 2003 (la mayoría privadas), con más de 12 millones de estudiantes (N. Fernández, 2004). Junto a esto surgen de modo natural los necesarios procesos de garantía de la calidad, con la evaluación y acreditación de grados y posgrados. Al mismo tiempo, el crecimiento del sector privado universitario originó un incremento en la oferta de programas, la ampliación de la matrícula y la reducción de la inequidad en el acceso a estos estudios, situación que se estaba presentando en las instituciones públicas por falta de cupos y que en ocasiones condujo a situaciones de desigualdad en la educación superior, debido a los niveles de renta de los estudiantes y la calidad de los procesos pedagógicos en relación con la masificación y cobertura, todo ello como resultado de un mercado libre y sin restricciones de la educación superior. Este hecho también provocó la aparición de sistemas de garantía de la calidad que, si bien algunas veces son vistos como controles policivos, en última instancia sirven para regular el valor académico real e interno de las instituciones y sus programas formativos y su relación con el contexto nacional e internacional (Rama, 2006).

Estos organismos de evaluación y acreditación persiguen el mejoramiento de la educación superior, asegurándole a la sociedad que los servicios educativos ofrecidos son de los más altos índices de calidad. Sin embargo, las acciones de supervisión de la formación universitaria no son igualitarias en todos los países, como se mencionó anteriormente, dado que en algunos casos las agencias de aseguramiento de la calidad se han creado como

entidades independientes y autonómicas y en otros con un carácter restrictivo y controlador (Rama, 2007).

La evaluación de los programas ofertados puede ser realizada con fines de nueva oferta académica o con fines de acreditación de alta calidad. El proceso evaluativo es común para casi todos los países, comenzando con la autoevaluación, a la que sigue una evaluación externa (de pares académicos evaluadores), y terminando con una evaluación final, realizada por el organismo encargado de la acreditación con base en la información recolectada en los pasos anteriores (Grossman, Sands, & Brittingham, 2010; Morse, 2006). En los países europeos se suma una cuarta etapa, la *certificación* (Stensaker, 2011).

Los organismos de evaluación han desarrollado guías de orientación para la autoevaluación y la evaluación externa, así como guías conceptuales referidas a la misión y proyecto institucional, estudiantes y profesores, docencia, investigación, extensión, egresados, influjo sobre el medio, autoevaluación y autorregulación, administración y organización y recursos físicos y financieros de la institución. En los casos de Colombia y México se incluye también el bienestar institucional y se han establecido estímulos a la acreditación (Lemaitre, 2004).

La mayoría de sistemas operan con estándares básicos, aunque hay casos en que se trabaja sobre sistemas óptimos de calidad (Colombia, México). La importancia de la influencia de estos sistemas radica en la promoción de una cultura de autoevaluación y autorregulación en los procesos académicos y de gestión en el interior de las instituciones de educación superior, más que de la inspección, verificación y control (Roa, 2003).

El aseguramiento de la calidad de la educación superior no sólo es un derecho de los usuarios del sistema, sino que es una necesidad social y un deber del Estado velar por su

cumplimiento. Igualmente, se entiende que los procesos de acreditación de la calidad deben apuntar a la formación integral de los estudiantes en relación con los proyectos de desarrollo humano sostenible, el capital social y la calidad de vida (Recalde, 1999), y los avances sociales y económicos; además de buscar un equilibrio entre excelencia, pertinencia y relevancia del quehacer académico (Pires & Lemaitre, 2008).

### **2.3.1. El Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA).**

En Colombia, el proceso de aseguramiento de la calidad es responsabilidad de dos organismos. Por parte del gobierno está el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y en representación de las instituciones el Consejo de Educación Superior Universitario (CESU), que es asesor del Ministerio de Educación Nacional y se encarga de plantear las políticas para el sistema educativo universitario (Marquina, 2006).

El Consejo Nacional de Acreditación colombiano (CNA) fue creado, como organismo académico dependiente del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), por la Ley 30 de 1992 (organización del servicio público de la educación superior), con el objetivo de garantizar a la sociedad que las instituciones que forman parte de este sistema, junto con su oferta educativa, cumplen los más altos estándares de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. Ejerciendo su compromiso con la calidad de la educación superior, el CNA preparó variados documentos donde se perfilan claramente los criterios, procesos y procedimientos que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar los programas y las instituciones educativas (Giraldo, Abad, & Díaz, 2008; Martín & Rouhiainen, 2002).

De esta manera, el CNA evalúa y recomienda, o no, al Ministerio de Educación Nacional la acreditación de alta calidad de los diferentes programas e instituciones que se

acogen, de manera voluntaria, a este sistema evaluativo. La acreditación es un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución, con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución (autoevaluación), las comunidades académicas (verificación por pares académicos) y el Consejo Nacional de Acreditación (emisión de juicios) (Decreto 2904, 1994).

Las instituciones son evaluadas en dos momentos, al inicio o en su creación (evaluación obligatoria) y en el momento de la acreditación institucional de alta calidad (evaluación voluntaria). Aquellas instituciones que son de carácter privado se rigen por el Decreto 1478 de 1994 y las de carácter público por la Ley 30 de 1992. En el caso de la evaluación de los programas académicos, éstos deben cumplir con las condiciones que establece la Ley 1188 de 2008, para que se les otorgue el Registro Calificado (licencia de funcionamiento) para un periodo de siete años, siendo la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) la encargada de adelantar estos procesos (Villanueva, 2008). Cuando un programa no obtiene el Registro Calificado debe cerrar admisiones y garantizar la calidad educativa a los estudiantes que estén cursando estudios, además de organizar un plan de mejoramiento que debe ser desarrollado en la compañía de otro programa similar, o de otra institución que tenga acreditación de alta calidad. Para dirigir y acompañar este proceso, según el Decreto 2230 de 2003, se crea CONACES, organismo integrado por 33 académicos representantes de diferentes campos de conocimiento y región geográfica, pero sin delegados permanentes de las zonas de los departamentos de Boyacá, Santander del Sur y Norte de Santander (región centro oriente).

CONACES está integrada por una sala general (con presencia del Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, el Fondo

Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales, Colciencias, el CESU, el CNA y un representante de cada sala), seis salas por áreas de conocimiento, una para programas técnicos y tecnológicos, una para maestrías y doctorados, y otra para las instituciones (L. E. González, 2005). Estas salas se encargan de consolidar, evaluar y emitir conceptos, con apoyo de los pares académicos, sobre el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad de los programas académicos, así como de asesorar al Ministro de Educación Nacional en los temas relacionados con criterios de calidad y competencias laborales (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior - SACES, 2011).

Los lineamientos del CNA para la acreditación de programas universitarios se sustentan en diez criterios de calidad: universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia y eficiencia. Asimismo, se establece ocho factores de evaluación: misión y proyecto institucional; estudiantes; profesores; procesos académicos; bienestar institucional; organización, administración y gestión; egresados e impacto en el medio; y recursos físicos y financieros, que a su vez agrupan 42 características de calidad (Campo, et al., 2006), las cuales se indican en la Tabla 2.3.

Tabla 2.3. *Lineamientos Acreditación del CNA: factores y características de calidad (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en el documento de Campo, et al., 2006)*

FACTOR	CARACTERÍSTICAS
<b>1. Misión y proyecto institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>◦ Misión institucional.</li><li>◦ Proyecto institucional.</li><li>◦ Proyecto educativo del programa.</li><li>◦ Relevancia académica y pertinencia social del programa.</li></ul>

FACTOR	CARACTERÍSTICAS
<b>2. Estudiantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Mecanismos de ingreso.</li> <li>◦ Número y calidad de los estudiantes admitidos.</li> <li>◦ Permanencia y deserción estudiantil.</li> <li>◦ Participación en actividades de formación integral.</li> <li>◦ Reglamento estudiantil.</li> </ul>
<b>3. Profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Selección y vinculación de profesores.</li> <li>◦ Estatuto profesoral.</li> <li>◦ Número, dedicación y nivel de formación de los profesores.</li> <li>◦ Desarrollo profesoral.</li> <li>◦ Interacción con las comunidades académicas.</li> <li>◦ Estímulos a la docencia, investigación, extensión o proyección.</li> <li>◦ Producción de material docente.</li> <li>◦ Remuneración por méritos.</li> </ul>
<b>4. Procesos académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Integralidad del Currículo.</li> <li>◦ Flexibilidad del currículo.</li> <li>◦ Interdisciplinariedad.</li> <li>◦ Relaciones nacionales e internacionales del programa.</li> <li>◦ Metodologías de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>◦ Sistema de evaluación de estudiantes.</li> <li>◦ Trabajos de los estudiantes.</li> <li>◦ Evaluación y autorregulación del programa.</li> <li>◦ Formación para la investigación.</li> <li>◦ Compromiso con la investigación.</li> <li>◦ Extensión o proyección social.</li> <li>◦ Recursos bibliográficos.</li> <li>◦ Recursos informáticos y de comunicación.</li> <li>◦ Recursos de apoyo docente.</li> </ul>
<b>5. Bienestar institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Políticas, programas y servicios de bienestar universitario.</li> </ul>
<b>6. Organización, administración y gestión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Organización, administración y gestión del programa.</li> <li>◦ Sistemas de comunicación e información.</li> <li>◦ Dirección del programa.</li> <li>◦ Promoción del programa.</li> </ul>
<b>7. Egresados e impacto en el medio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Influencia del programa en el medio.</li> <li>◦ Seguimiento de los egresados.</li> <li>◦ Impacto de los egresados en el medio social y académico.</li> </ul>
<b>8. Recursos físicos y financiación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Recursos físicos.</li> <li>◦ Presupuesto del programa.</li> <li>◦ Administración de recursos.</li> </ul>

La acreditación de programas y la acreditación institucional son complementarias. En la primera no se tiene por objetivo el análisis institucional y en la segunda se pretende ver más la generalidad de los procesos académicos, investigativos, administrativos y de gestión que los aspectos particulares de cada uno de los programas de pregrado y posgrado ofertados (Morresi, Donnini, & Cerioni, 2009).

La participación de las universidades públicas y privadas en el proceso de acreditación colombiano se ha presentado en porcentajes similares, con un número, hasta el año 2010, de 473 programas acreditados en universidades públicas y 459 en universidades privadas (Consejo Nacional de Acreditación - CNA, 2010). En los siete primeros años fueron las universidades privadas las que lideraron el proceso, postulando nuevas titulaciones para Registro Calificado y otro buen número para ser acreditadas (56% del total de programas presentados). La Universidad Nacional de Colombia (UN), primera institución universitaria pública de este país, se acoge a la política de acreditación de sus programas en el año 2005. Este ingreso de la UN al mencionado proceso (60 programas para acreditación) estimula e incrementa la demanda de acreditación para programas de instituciones públicas.

En la Figura 2.3 se aprecia el incremento en el número de programas evaluados (1279 programas) y acreditados (1101 programas) desde el año 2000 hasta mayo de 2011, de donde se puede deducir que, pese a que un buen número de titulaciones convinieron el proceso de acreditación y fueron evaluados, no consiguieron la acreditación; sin embargo, se observa un constante crecimiento en el número de programas que obtienen la re-acreditación (314 programas) (CNA, 2011).



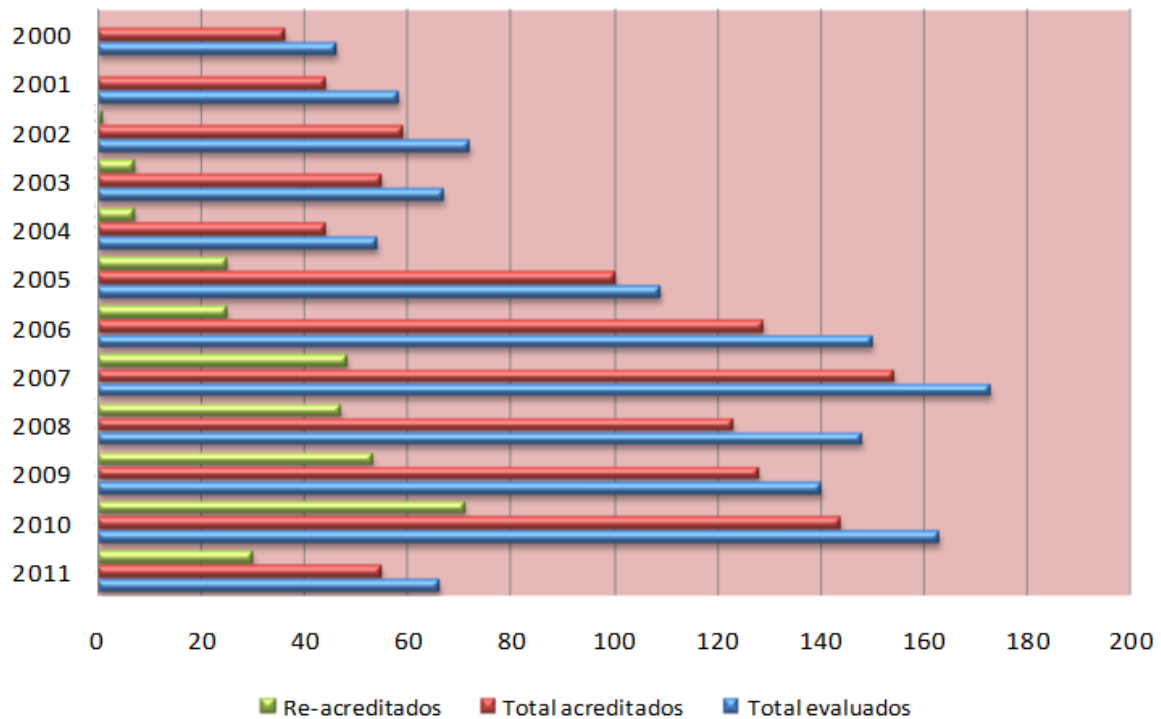


Figura 2.3. Número de programas evaluados, acreditados y re-acreditados (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en el documento de CNA, 2011)

Para que un programa que haya obtenido Registro Calificado pueda iniciar el proceso de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad debe, por lo menos, contar con cuatro promociones de egresados (Chaparro, 2008), que permitan medir el impacto del programa en el medio o contexto.

Comparativamente por campos de conocimiento, como se puede observar en la Tabla 2.4, las áreas de bellas artes y de ciencias de la educación cuentan con un bajo porcentaje de programas acreditados, en relación con los que tienen Registro Calificado. Dentro de estos programas acreditados sólo uno corresponde a Licenciatura en Música, el programa de la Universidad de Caldas.

Tabla 2.4. *Programas con Registro Calificado y Acreditación de Alta Calidad (reelaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información suministrada en Chaparro, 2008)*

Ámbito de Conocimiento	Nº de programas con Registro Calificado de CONACES	Nº de programas acreditados por el CNA	Nº de programas en proceso CNA
Agronomía, Veterinaria y afines	326	28	1
Bellas artes	301	20	5
Ciencias sociales, Derecho, Ciencias políticas	683	96	19
Humanidades y Ciencias religiosas	219	15	5
Ciencias de la educación	960	52	7
Ciencias de la salud	718	106	17
Economía, Administración, Contaduría y afines	1869	113	20
Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines	1352	253	42
Matemáticas y Ciencias naturales	267	48	4
<b>TOTAL</b>	<b>6695</b>	<b>731</b>	<b>120</b>

El concepto de calidad que establece el CNA en Colombia está determinado por un proceso inacabado, que parte de la relación entre cómo la institución educativa presta sus servicios y cuál sería el nivel óptimo de dichos servicios conforme a las condiciones de la misma institución, frente a las necesidades y realidades de la sociedad que le rodea. Con la aparición de este organismo –CNA- se ha pretendido pasar de un sistema de evaluación burocrático y normativo a uno ligado a la academia, la docencia, la producción de conocimiento y la inserción en contextos específicos, transición que todavía no se ha

completado, porque inicialmente se pensaba sólo en evaluar y reconocer altos niveles de calidad, pero no en evaluar la calidad en sus requisitos básicos, lo cual tuvo como consecuencia la apertura desorganizada de programas académicos de diversa calidad (Roa, 2003).

La cultura de la autoevaluación se ha venido consolidando paulatinamente, con el establecimiento de estándares básicos para la creación y funcionamiento de programas (Registro Calificado) y características de alta calidad para los que quieren ser reconocidos por su excelencia en la prestación del servicio educativo. Un estándar de calidad es un indicador de desempeño, el cual -una vez cumplido- permite garantizar que un programa cumple con los requisitos para ser ofertado (recursos físicos, económicos, administrativos, académicos y de talento humano). Por su parte, la acreditación de excelencia se refiere al deber ser de un programa, el desempeño profesional de sus egresados, la producción intelectual de los profesores, el impacto social y el manejo de los procesos pedagógicos y recursos, entre otros, en los contextos específicos de las instituciones (Campo, et al., 2006).

Una necesaria reflexión final en este apartado es la que hace Hoyos (2003), quien manifiesta que sin transformaciones en lo que significa la educación para un pueblo no se puede avanzar en el diseño de una nueva Colombia. No es posible hablar de desarrollos basados en la productividad, la ciencia y la tecnología sin contemplar al mismo tiempo el fortalecimiento de la cultura y la democracia. Desde esta línea de pensamiento, los procesos de evaluación y acreditación educativa deben preocuparse por verificar la calidad en relación con las políticas, estándares y resultados, las relaciones internas y externas de las comunidades científicas y las expectativas de la sociedad, que reclama cambios e innovaciones en múltiples direcciones (Hoyos, 2003; Roa, 2003).

#### **2.4. Estado de la Evaluación de Programas de Enseñanza Musical Superior en Colombia**

Parece indiscutible que la evaluación, acreditación y calidad de los programas educativos de las instituciones de enseñanza superior son hoy una necesidad en todos los países y en todas las áreas de conocimiento. En el caso de la enseñanza musical, aparecen algunas cuestiones a las que el reto de la evaluación debe dar respuesta y lograr aportar mejoras y soluciones. Como expone Miñana (1998), los currículos de formación en música – también los de otras áreas artísticas- necesitan superar ciertos lastres de un modelo anquilosado de enseñanza que presenta carencias de interdisciplinariedad y una estructura basada en un modelo cronológico, donde el lenguaje musical se sigue enseñando desde la gramática y el metalenguaje, y donde se supone que cada nuevo nivel es más difícil que el anterior, pero sin puntualizar los alcances en relación con el desarrollo madurativo concreto del estudiante. Por otra parte, están las tradiciones y culturas académicas de las instituciones que imparten estas enseñanzas, que también interfieren en la actividad formativa con inercias que se resisten al cambio y la adaptación a nuevas circunstancias académicas (Arenas, 2007).

En el plano internacional, los programas de formación musical en instituciones de educación superior son evaluados y acreditados no sólo por agencias de carácter general, sino que existen también en algunos países referentes específicos de acreditación de programas musicales. Así, por ejemplo, en Estados Unidos existe la Asociación de Escuelas Superiores de Artes (College Art Association) y la Asociación Nacional de Escuelas de Música (National Association of Schools of Music), instituciones especializadas en la disciplina musical y que se encargan de evaluar y acreditar programas bajo estrictos criterios preestablecidos. En Colombia, no obstante, la política para la evaluación de programas es generalista, salvo

algunas resoluciones que establecen criterios específicos para las diferentes áreas de conocimiento.

A continuación se señalarán algunas normas que se aplican en el caso de los programas en enseñanza de la música en Colombia en el nivel de formación universitaria:

- 🏰 **Constitución Política de Colombia de 1991:** se refiere a la educación como un derecho, como un servicio público de carácter social, donde se garantiza la autonomía universitaria, la libertad de cátedra (enseñanza, aprendizaje, investigación) y se considera un deber del Estado el acceso equitativo a la cultura. Contempla la educación artística y la libre expresión de las artes (Artículos 70° y 71°).
  
- 🏰 **Ley 30 de 1992 (Educación Superior):** dentro de los campos de acción y programas académicos considera las artes, tanto en pregrado como en posgrado (Artículos 7°, 9° y 11°). En cuanto a las titulaciones, se refiere a que los pregrados en artes conducen al título de “Maestro en...”, mientras que los programas de educación a “Licenciatura en...” (Artículo 25°). Crea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), como una herramienta para el fomento de la calidad del sistema educativo (Artículo 53°).
  
- 🏰 **Ley 115 de 1994 (General de Educación):** se refiere al Sistema Nacional de Acreditación como la posibilidad de garantizar al Estado, la sociedad y la familia, que las instituciones educativas ofrecen servicios de calidad (Artículo 74°).

- 🏰 **Decreto 2904 de 1994 (condiciones de la acreditación de alta calidad):** contempla la autoevaluación como el inicio del proceso (voluntario), luego la evaluación externa y, por último, el acto de acreditación (temporal) por parte del Ministerio de Educación, en representación del Estado.
  
- 🏰 **Ley 1188 de 2008 (condiciones mínimas de calidad):** presenta las quince condiciones de calidad que los programas deben garantizar para obtener el Registro Calificado. Estas son: denominación académica del programa, justificación, aspectos curriculares, organización de las actividades de formación por créditos académicos, formación investigativa, proyección social, selección y evaluación de estudiantes, personal académico, medios educativos, infraestructura, estructura académico administrativa, autoevaluación, políticas y estrategias de seguimiento a egresados, bienestar universitario y recursos financieros.
  
- 🏰 **Resolución 3456 de 2003 (condiciones específicas de programas de formación profesional en Artes):** incluye artes plásticas, artes escénicas, cine y televisión, publicidad y música. Para esta última, presenta una organización en dos áreas, una básica (fundamentación *–teórica musical, estética, ejecución instrumental-* y formación socio-humanística *–contexto histórico social y cultural-*) y otra de formación profesional (*saber hacer* en el área de estudio y en otras áreas afines que la complementen).
  
- 🏰 **Resolución 5443 de 2010 (condiciones específicas de calidad de programas de formación profesional en educación):** menciona esta norma que los programas en educación deben contar con una concepción integral, interdisciplinar y flexible, que fortalezca las competencias

básicas y desarrolle las competencias profesionales de los educadores. Especifica que las Licenciaturas en Música son programas encargados de formar docentes que se desempeñarán en los niveles de la educación básica secundaria (6°, 7°, 8° y 9°) y la educación media (10° y 11°).

La diversidad de oferta educativo-musical en el nivel superior en Colombia está caracterizada por programas de músico profesional (instrumentista, compositor, director, etc.) y de licenciatura en música (profesores en educación musical inicial para la educación básica y la educación media). Los programas del área de la música acreditados de alta calidad, en 2011, son ocho (Tabla 2.5); siete relacionados con el músico profesional y uno de Licenciatura en Música (Universidad de Caldas). Cumplido el tiempo otorgado (en un rango entre 4 y 7 años), se realiza una revisión del plan de mejoramiento establecido y de los procesos realizados y se inicia nuevamente el proceso, en búsqueda de la re-acreditación.

Tabla 2.5. *Programas del área musical acreditados como de alta calidad (elaboración hecha por la autora de este trabajo con base en la información disponible en [www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co))*

<b>Universidad</b>	<b>Programa</b>	<b>Año y tiempo de acreditación</b>
<b>Universidad de Antioquia</b>	Música – Canto	2010 – 6 años
<b>Universidad de Antioquia</b>	Música – Instrumento	2010 – 6 años
<b>Universidad de los Andes</b>	Música	2008 – 6 años
<b>Universidad EAFIT</b>	Música	2008 – 4 años
<b>Universidad Nacional de Colombia</b>	Música	2007 – 6 años
	Música instrumental	2008 – 4 años
<b>Universidad de Caldas</b>	Licenciatura en Música	2008 – 4 años
<b>Instituto Departamental de Bellas Artes - Cali</b>	Interpretación Musical	2009 – 4 años

Los programas revisan y reorganizan sus currículos teniendo en cuenta los procesos que sugiere el Gobierno, además de la organización administrativa a la cual pertenezcan. Algunas de estas titulaciones se adscriben a Facultades de Música, de Artes o de Educación, lo cual cambia la perspectiva de formación (Herrera & Lorenzo, 2008). Otro elemento a tener en cuenta en la evaluación es el de la autonomía universitaria, que se decreta en Colombia en la Ley 30 de 1992. A partir de dicha autonomía cada centro de formación plantea su propio proyecto curricular atendiendo a sus criterios filosóficos y necesidades detectadas en el contexto general e inmediato.

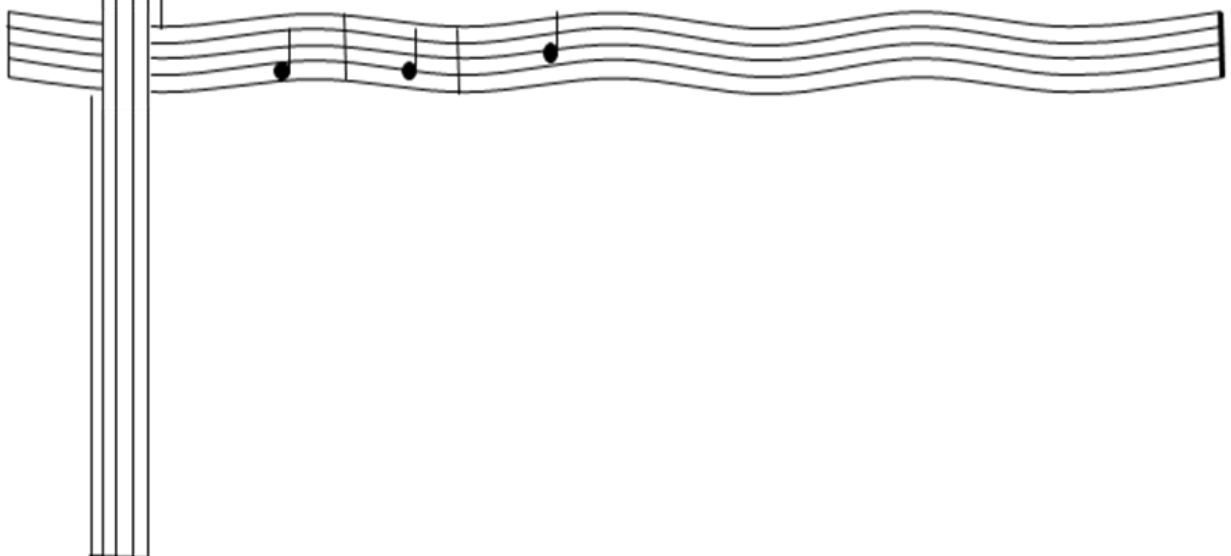
En definitiva, la generalización en el proceso de evaluación de programas y asignación de pares, por parte del CNA, sin tener en cuenta las características propias de un programa profesional de música (Cuellar, 2006) y sus diferencias con uno de Licenciatura en Música, ocasiona desigualdades en los resultados de la evaluación con fines de acreditación de alta calidad. Igualmente, aparece la inquietud hacia cuál es la intención del gobierno en relación con la formación artística musical del estudiantado en los diferentes niveles del sistema educativo y, partiendo de ese referente, sobre cómo se deben estructurar los programas de licenciatura en música, que a diferencia de las titulaciones de músico profesional reflexionan y se ocupan de la formación artístico-musical en edades tempranas, niños y jóvenes (Goubert et al., 2009). Estos deberían ser los elementos constituyentes de los cambios curriculares (Arenas, 2007).





*INSERCIÓN SOCIO-  
PROFESIONAL DE  
EGRESADOS DE  
PROGRAMAS DE  
FORMACIÓN  
DOCENTE*

*Capítulo 3.*





# *CAPÍTULO* 3

## *INSERCIÓN SOCIO-PROFESIONAL DE EGRESADOS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE*

Las condiciones tecnológicas, económicas y demográficas de la sociedad moderna, enfrentada a procesos globalizadores y a una fuerte competencia profesional en el marco de un mercado laboral con creciente proyección internacional, hacen de la inserción socio-profesional de los graduados de educación superior una temática relevante para las instituciones educativas, para los propios estudiantes, el sector productivo y la comunidad en general (A. Jiménez, 2009a).

Lejos de pretender el desmejoramiento de la intelectualidad en la formación de los discentes y de concebir la educación para el trabajo como un simple tecnicismo capitalista, la transición de los egresados al mundo laboral se plantea como un compromiso de las instituciones de educación superior y como una oportunidad para mejorar los propósitos de enseñanza, entendiendo a la población de graduados como agentes determinantes del cambio social (Harvey, 2000).

Los graduados de programas de educadores musicales denominados licenciaturas en música, al igual que cualquier otro profesional de la educación, se enfrentan, durante sus primeros años de ejercicio laboral, con el desafío de poner en práctica sus competencias docentes y aprender a enseñar en un contexto real. En este sentido, Grossman & Thompson (2004) indican que se hace necesario poner mayor atención a los maestros principiantes, planteando políticas y estrategias que favorezcan el acompañamiento durante los primeros años de desempeño profesional y la continuidad en la formación. Por su parte, Abad (2005) se refiere a las discriminaciones generacionales como uno de los problemas relacionados con el acceso al mundo del trabajo y a la asignación de ingresos para los jóvenes graduados, constituyéndose este aspecto en una de las mayores preocupaciones de los profesionales de la educación.

La temática de la inserción socio-profesional resulta vinculante y consecuente con los procesos de aseguramiento de la calidad que se analizaban en el capítulo precedente de *Evaluación de programas e instituciones de educación superior* y se corresponde con el objeto de estudio de la presente investigación, razón por la cual se toma en consideración en este marco teórico.

### **3.1. Generalidades de la Inserción Socio-profesional**

L. González (1993) expone que las demandas y necesidades del sector laboral comienzan a ser analizadas, reflexionadas y revisadas en la educación superior, dado que existe una preocupación por saber cómo se produce la transición de los graduados al mercado laboral, qué competencias requiere de él dicho mercado y cuáles son las posibilidades que le ofrece el centro de formación para enfrentar tales requerimientos. Además, hay que tener

presente que entre las expectativas que tienen los estudiantes, al iniciar sus estudios universitarios y después como graduados, están las de ubicación laboral, el desempeño profesional y unas condiciones de vida acordes con el status de un profesional universitario (Nicolescu & P[acaron]un, 2009).

La palabra profesión proviene del latín *professio*, cuyo significado es acción y efecto de profesar. Es así como profesión se define como la actividad constante de un individuo que le sirve como medio de vida, y hoy es una ocupación que requiere formación y, preferentemente, capacitación universitaria.

En cuanto a la formación profesional, ésta es concebida como el proceso de preparación para el ulterior desempeño laboral, que atendiendo a los procesos globalizadores de una sociedad cambiante condicionan la aparición de nuevas profesiones y la desaparición de otras (Freidson, 2001; J. A. Fernández, 2001).

La inserción socio-profesional como estrategia de preparación de los estudiantes para la transición e integración en el sector productivo nace en Estados Unidos en los años setenta, bajo la idea de la formación para el trabajo (Justiniano, 2006). A partir de las experiencias norteamericanas, los estudios y el debate sobre inserción se extienden a Europa y ahora a Latinoamérica. La inserción se estructura a partir del mercado laboral (dinámica del mercado de trabajo, relación entre oferta y demanda de empleo), del tejido social (recursos comunitarios, organizacionales y de sustento social), y de la persona (identidad laboral, formación intelectual, habilidades o competencias) (Donoso & Figuera, 2007).

Esta transición al mundo laboral por parte de los estudiantes no solo tiene que ver con el hecho de conseguir un empleo para llevar una vida digna, también tiene relación con la construcción de una sociedad justa y equilibrada (Santana, 2010), superando las condiciones

hostiles de supervivencia que sufre gran parte de la población global (Mayor-Zaragoza, 2009). De esta forma, para estudiar los procesos de inserción laboral de los titulados es necesario establecer las características del mercado de trabajo que acoge determinados profesionales y que influyen en su desempeño laboral (A. Jiménez, 2009b), su empleabilidad.

Harvey (2001) y Yorke (2004) definen empleabilidad como el conjunto de atributos y habilidades personales que posibilita que los graduados obtengan un empleo y sean exitosos en las profesiones que desempeñan, y que a su vez beneficien la economía, la fuerza de trabajo y la comunidad. La empleabilidad se desarrolla bajo la responsabilidad y compromiso de las instituciones educativas, los empleadores y los estudiantes. Atendiendo al estudio realizado por Kostoglou & Adamidis (2010), son las variables género y especialidad de profesión las que afectan principalmente la actitud hacia el trabajo y las perspectivas de empleo de los graduados. Los dos problemas más comunes que llegan a presentarse en relación con la empleabilidad son, primero, el hecho de que la posesión de competencias clave determina las posibilidades de acceso al mercado laboral, y, segundo, pretender que las tasas de empleo se conviertan en un indicador de desempeño institucional (Knight & Yorke, 2002).

Con la inserción laboral ha surgido la *orientación profesional*, como una de las estrategias más importantes para guiar el proceso de transición entre la escuela y el trabajo (Sánchez et al., 2008), y la *integración socio-laboral*, como el compromiso social de los gobiernos para el acompañamiento e intervención en comunidades con diferentes particularidades: disminución física o emigrantes (Donoso & Figuera, 2007).

Caballero, Vásquez, & Quintás (2008) sugieren una clasificación de las estrategias que deben llevar a cabo las universidades en relación con la empleabilidad, estas son: *académica*

(calidad de los contenidos impartidos, uso de medios tecnológicos, manejo de segundas lenguas, oferta de dobles titulaciones), *protocolo empresarial* (formación en valores – *honestidad, responsabilidad, lealtad, etc.*-, trabajo en equipo, facilidades de autoempleo), *adaptabilidad* (acomodación de las características del estudiante a los requerimientos que el empleo exige) y *retroalimentación* (observatorio laboral con el enriquecimiento a partir de las experiencias en las prácticas profesionales de estudiantes nuevos y antiguos).

El mercado laboral ha sufrido profundas transformaciones durante los últimos años, no relacionadas específicamente con el aspecto económico, a partir de las cuales se visibiliza el incremento en éste de la inclusión de mano de obra femenina, de empleados con edades cada vez más tempranas y el incremento en el grado de estudio y titulaciones de los trabajadores (Iglesias & Llorente, 2001), entre otros aspectos relacionados con los adelantos científicos y tecnológicos, que son aprovechados cada vez más por las empresas.

Los empleadores son conscientes de que un profesional universitario le añade un valor agregado a su organización, debido al conocimiento sólido que maneja éste y a la capacidad de análisis que favorece la asimilación de las obligaciones y la aportación de soluciones ante las dificultades con que se encuentren en el desempeño laboral; no obstante, discrepan los primeros en la formación que las universidades ofrecen en relación con las competencias adquiridas por los graduados y las que requiere el mercado de trabajo, sobre todo en aspectos vinculados a la falta del componente práctico en la formación (Hernández-March, Martín del Peso, & Leguey, 2009).

El grado y condición de empleabilidad de los graduados universitarios se constituye en un indicador de pertinencia y eficiencia del sistema educativo, así como en el centro de atención de los gobiernos e investigadores económicos que buscan estrategias para disminuir



las tasas de desempleo (Kostoglou & Paloukis, 2007). Sin embargo, la inversión económica en estudios de educación superior no constituyen una garantía del éxito profesional de los graduados ni de su pronta inserción laboral (Schomburg, 2007), así como tampoco lo es el desempeño académico destacado o la distinción lograda durante el desarrollo de los estudios. La Figura 3.1 concreta los aspectos que influyen en el grado de éxito profesional de un graduado.

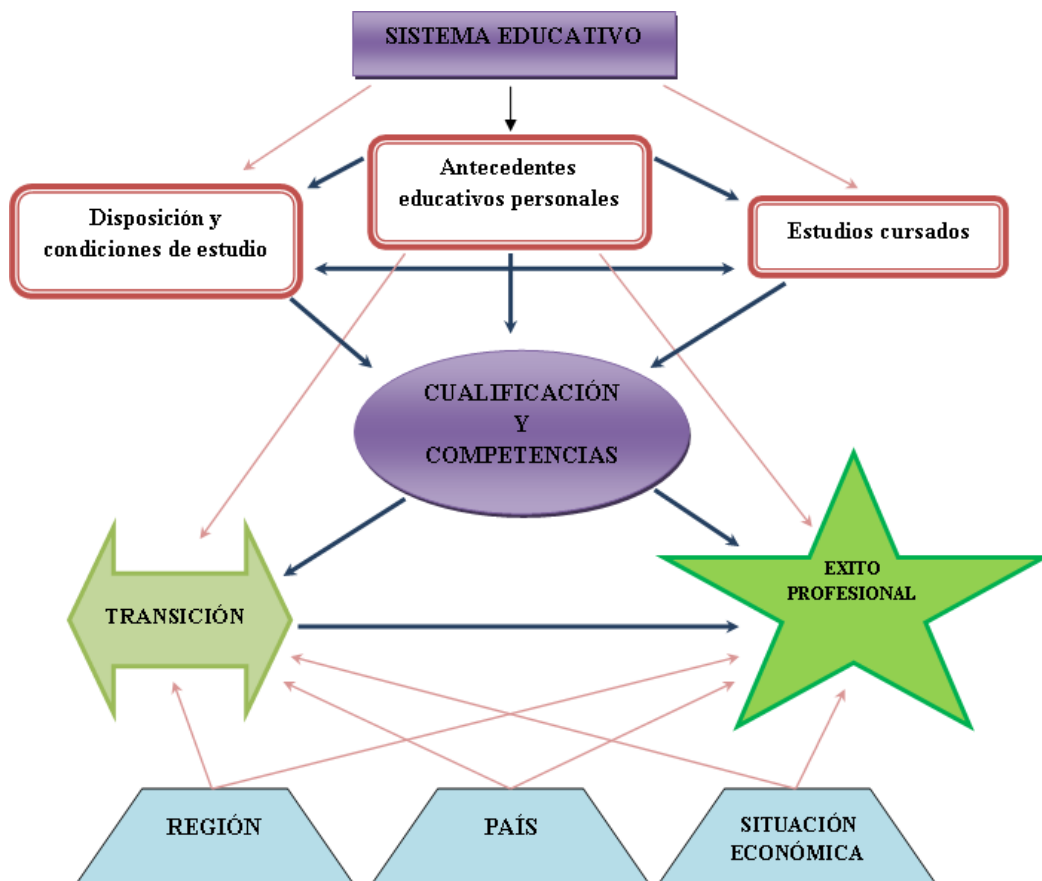


Figura 3.1. Modelo para aspectos que influyen en el éxito profesional de un graduado (re-elaboración hecha por la autora del trabajo con base en Schomburg, 2007)

Para la universidad en general, como institución educativa que forma el grueso de los profesionales más cualificados de la mayoría de sectores productivos, no es posible

permanecer ajena a los problemas sociales y económicos que están enfrentando sus graduados y de los que con seguridad tomarán parte las nuevas generaciones (Paul & Murdoch, 2000; Ventura, 2005). Por esta razón, actualmente las instituciones de educación superior realizan estudios de inserción laboral de sus egresados, entendida la inserción como el acceso al mercado de empleo en función de la empleabilidad -según las características educativas de la persona- y ocupabilidad -dependiente de las oportunidades del contexto-. Este hecho implica la obligatoriedad de la adaptación de los programas de formación, atendiendo a las necesidades y características del mundo del trabajo (Mungaray, 2001), y la superación de la separación que se ha evidenciado entre el sector productivo y el mundo académico.

A la tarea educativa y formativa que realizan las universidades se debe unir la del Estado, en una dirección laboral y social, pues, como afirma Palma (1993), una de las misiones de los gobiernos es la de crear empleo y generar con éste el desarrollo de las naciones.

Las características del mercado laboral dependen del crecimiento socio económico de los países (CONPES 3527, 2008), donde, de manera particular, el uso de nuevas tecnologías acaba con unos empleos y genera otros, exigiendo nueva cualificación y aptitudes por parte de los empleados (mano de obra cualificada) y el surgimiento de otras formas de empleabilidad, como el autoempleo y el emprendimiento (generación de empresa) (Martínez, Mora, & Vila, 2007). Ante estos retos, el sistema educativo debe pensar en la formación como alternativa para fortalecer el desarrollo económico y el bienestar social de un país, a partir del flujo de personal cualificado en el mercado de trabajo, aunque la formación para el trabajo no sea objetivo central de la educación. Una alternativa, incorporada en los sistemas educativos de algunos países, es la de integrar en sus currículos las prácticas profesionales, de forma que

éstos permitan contextualizar el aprendizaje y el acercamiento de la empresa a la academia (L. González, 1993).

La estrategia de implementar prácticas profesionales en los planes de estudio toma en consideración varias situaciones: la responsabilidad que deben asumir profesores y estudiantes en relación con el mundo laboral real, la apreciación de los lugares de práctica como espacios de aprendizaje y su relevante vinculación y retroalimentación al currículo, el entendimiento de los empleadores en relación con la formación de los profesionales y los altos estándares de calidad y competencia que se les debe exigir y la motivación de los estudiantes frente al reto que supone el desempeño profesional real y la posibilidad que tienen de mejorar sus habilidades mientras se forman en la universidad (Blackwell, Bowes, Harvey, Hesketh, & Knight, 2001). Asimismo, hay que tener presente que la mayoría de alumnos trabajan mientras desarrollan sus estudios (Carrillo & Ríos, 2009), como una forma de percibir ingresos, pero también de adquirir experiencia en su campo profesional (Schomburg, 2007).

Pérez (2001) -citado en Ventura (2005)- presenta una adaptación de lo que debería ser un modelo de inserción laboral (Figura 3.2), señalando la secuencia de acceso al mercado de trabajo por parte de un profesional recién graduado, aquí denominado “demandante”. Como se muestra en la Figura 3.2, el acceso de los egresados al mercado laboral está mediado por los procesos de inserción, movilidad y cualificación profesional, teniendo en cuenta que estas dinámicas de inclusión se relacionan con las actividades que realiza el egresado después del grado, que pueden ser inmediatas o no. La movilidad laboral tiene que ver con el análisis sobre la trayectoria entre la universidad, el primer empleo y los sucesivos, y la cualificación

profesional (por interés personal o por necesidad laboral), que es la capacitación que le permite profundizar al egresado en alguno de los aspectos de su formación básica.

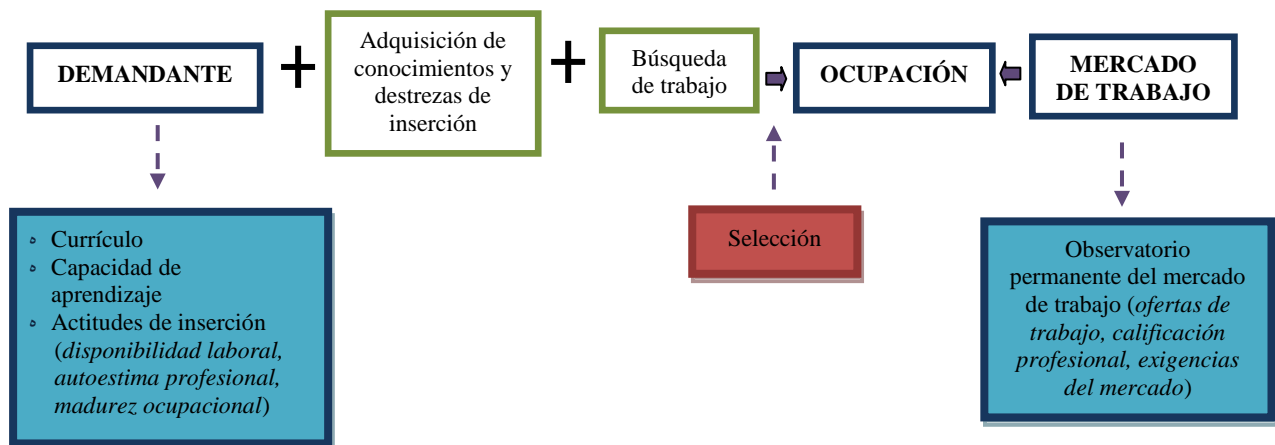


Figura 3.2. Proceso de inserción laboral (reelaboración hecha por la autora de este trabajo con base en Ventura, 2005)

Otro elemento que parece incidir en la transición entre la educación superior y el empleo, es la movilidad estudiantil internacional. Así, programas como ERASMUS [European Region Action Scheme for the Mobility of University Students] permiten observar que el grupo de alumnos participantes del proyecto tiene facilidad para encontrar campos de trabajo más allá de las fronteras de su país de origen y que, además, los estudiantes con movilidad perciben salarios más altos en relación con los graduados que no realizan estas estancias en el extranjero (Wiers-Jenssen, 2011).

Independientemente de su perfil profesional, los titulados suelen desarrollar ciertos mecanismos comunes que les sirven para emprender su trayectoria laboral. Éstos son: relacionales –*amigos, familiares*-, de mercado –*oferta y competencia con otros profesionales*- y mixtos –*oferta de mercado, autoempleo*- (M. Jiménez, 2009). La eficacia en su desarrollo

depende de que las instituciones educativas contemplen, además de la teoría y técnica, competencias y habilidades que favorezca un eficiente desenvolvimiento en diversas áreas relacionadas con la profesión.

Los egresados constituyen el principal “producto” de la universidad, proyectándose éstos como el enlace entre la academia y el sector productivo y constituyéndose en el punto de referencia para los procesos evaluativos (pertinencia y coherencia) de los programas, en el sentido de retroalimentación y reestructuración. Ante la necesidad de ese enlace entre instituciones educativas y empresa surge la educación por competencias, originalmente con un trasfondo laboral: “*saber hacer, saber aprender, saber ser, etc.*”, y con ellas la teoría del capital humano, que hace referencia al desarrollo de competencias y habilidades adquiridos (talentos, destrezas, valores), a partir de la inversión en una educación de calidad, que contribuye a elevar la productividad y que repercutirá en la obtención de ingresos y en la calidad de vida de los sujetos (Foncubierta, 2010; Halász & Michel, 2011; Hurtado, 2007).

El planteamiento de un diseño curricular por competencias supone indagar por la pertinencia de la formación en el sistema escolar, las capacidades analíticas y las habilidades que se deben desarrollar en el alumnado, en relación con las situaciones problemáticas que presenta el contexto real de la escuela (A. Díaz, 2006a).

Las competencias para el mercado laboral se estructuran en tres grupos: *académicas*, que adquiere el estudiante durante su formación; *indirectas o complementarias*, que también se adquieren en la escuela en el periodo de formación pero no forman parte del plan de estudios, y *de gestión*, que se adquieren en un contexto laboral, a partir de las prácticas y del contacto con el ambiente profesional real. Para el desarrollo de estas competencias se requiere hacer transferencias de conocimientos -teoría y habilidades- a las necesidades y situaciones

laborales del medio o entorno social, teniendo presente que hay conocimientos y competencias que se desarrollan solamente a través de la experiencia práctica.

Se han realizado estudios para determinar cuáles son esas competencias que se deben desarrollar en los estudiantes, de forma que sean pertinentes para las necesidades del mercado laboral, apoyándose en herramientas tecnológicas e innovadoras y en los estándares de un mercado mundial muy abierto con los procesos de globalización. Los resultados de estos estudios han determinado que son importantes las aptitudes personales (la solución creativa de problemas), las habilidades interpersonales (motivar a los demás o solucionar conflictos) y las habilidades de grupo (empoderamiento y delegación); es decir, la educación de líderes (Atfield & Purcell, 2010; L. González, 1993; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, 2005; Petiz, 2008; Roig & Villarreal, 2008).

A continuación se presenta una Tabla (3.1), que resume la clasificación de competencias de capital humano que sustenta las claves del éxito profesional de los egresados y la calidad de los programas universitarios, según las aportaciones de los teóricos Gary Becker, Lázaro González, Odd Nordhaug, Gerhard Bunk, Hans Heijke, Christoph Meng, Ger Ramaekers y Paul Kellerman (Mora, García-Aracil, & Vila, 2007).

Tabla 3.1. *Competencias de capital humano (elaboración hecha por la autora de este trabajo con base en la información disponible en Mora, García-Aracil, & Vila, 2007)*

AUTOR	COMPETENCIAS DE CAPITAL HUMANO
Gary Becker (1993)	<ul style="list-style-type: none"><li>◦ Genéricas</li><li>◦ Específicas del empleador</li></ul>
Lázaro González (1993)	<ul style="list-style-type: none"><li>◦ Competencias técnicas</li><li>◦ Competencias metodológicas</li><li>◦ Competencias sociales</li></ul>

AUTOR	COMPETENCIAS DE CAPITAL HUMANO
Odd Nordhaug (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Específicas del empleador</li> <li>◦ Especificidad de tareas</li> <li>◦ Especificidad de profesión</li> </ul>
Gerhard Bunk (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Competencia técnica</li> <li>◦ Competencia metodológica</li> <li>◦ Competencia social</li> <li>◦ Competencia participativa</li> </ul>
Hans Heijke, Christoph Meng, & Ger Ramaekers (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Competencias académicas específicas de la profesión</li> <li>◦ Competencias de gestión</li> <li>◦ Competencias generales de la experiencia</li> <li>◦ Aptitudes personales (motivación, solución creativa de problemas)</li> <li>◦ Habilidades interpersonales (solución de conflictos)</li> <li>◦ Habilidades de grupo (empoderamiento, delegación)</li> </ul>
Paul Kellerman (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Competencia genérico-académica</li> <li>◦ Competencia científico-operativa</li> <li>◦ Competencia personal profesional</li> <li>◦ Competencia social-reflexiva</li> <li>◦ Competencia psico-artesanal</li> </ul>

Ser competente para la OCDE (proyecto DeSeCo *Definición y selección de competencias - teoría y fundamentos conceptuales*) significa la combinación de habilidades, conocimientos, motivaciones y valores dirigidos a desarrollar una actividad adecuada y pertinentemente; mientras que para la UNESCO representa ser, vivir, convivir, trabajar y seguir aprendiendo. Por último, para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se trata de la capacidad para articular conocimientos y emociones en el momento de desarrollar alguna actividad de forma propositiva, efectiva y pertinente (Foncubierta, 2010).

El proyecto DeSeCo comenzó su desarrollo a finales de 1997 con el objetivo de establecer un marco conceptual sobre el cual estructurar la valoración del nivel de competencia de jóvenes y adultos, con importantes aportaciones de los países pertenecientes a

la OECD, reconociendo la diversidad cultural y los retos de la economía global (OECD, 2005). DeSeCo tiene vinculación directa con el proyecto PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), que hizo la primera aplicación de una encuesta en el año 2000, con el propósito de conocer cuál era la capacidad de los estudiantes para resolver problemas de la vida real (Bieber & Martens, 2011; Halász & Michel, 2011).

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2005) y para Nunez & Livanos (2009), los profesionales que cuentan con un mayor nivel de estudios (pregrado o posgrado) tienen mayor facilidad para conseguir empleo y sus temporadas de desempleo son más cortas, además de tener mejores ingresos económicos, salariales o no. Sin embargo, el Observatorio de la Universidad Colombiana (2009) opina que el hecho de contar con más títulos universitarios no posibilita la fácil consecución de un empleo, pues son las condiciones económicas de los empleadores las que terminan influyendo en la oferta y circunstancias del trabajo. A una buena formación habría que sumar otras dimensiones que identifican la calidad profesional de un individuo y su valor productivo en el mercado laboral, como la inteligencia, la educación y la experiencia, dimensiones que pueden medirse por niveles de competencia (Tejada, 2005a).

Lamentablemente, la aplicación de las competencias dentro de los procesos educativos es reciente, exigiendo de las instituciones mayor preparación de sus docentes para afrontar el reto que su enseñanza sugiere, con cambios en las estrategias didácticas, los contenidos, la evaluación y la relación estudiante-profesor, entre otros (Fernández-Salineró, 2006). Estos cambios necesitan tiempo, adaptabilidad y disposición de recursos y de talento humano (Perrenoud, 2008), razón por la que las instituciones educativas sólo se especializan en formar en competencias disciplinares específicas que influyen en el momento de conseguir empleo,



dejando de lado las competencias de gestión, que se adquieren cuando se está ejerciendo profesionalmente (Heijke, Meng, & Ramaekers, 2003). Se puede, entonces, afirmar que es competente profesionalmente quien posee los conocimientos, destrezas y aptitudes para ejercer una profesión, quien resuelve problemas asertivamente, de forma autónoma, y quien puede organizarse en su trabajo (Bunk, 1994).

Desarrollar competencias en la educación significa generar a corto plazo facilidad y a largo plazo empleabilidad, y pensar en las competencias esenciales para un trabajo o un empleo sirve también para la construcción de currículos y planes de estudio. Por ello, hay determinados elementos a los que el diseño de un programa formativo debe hoy atender: centrarse en la práctica profesional, integrar la adquisición de conocimientos y habilidades, destacar la propia responsabilidad de los estudiantes, el trabajo colaborativo, nuevas formas de evaluación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Van der Klink, Boon, & Schlusmans, 2007). Así, los programas formativos crearían verdaderos espacios de diálogo con las necesidades laborales actuales, que reclaman profesionales con una amplia gama de habilidades no sólo referidas a las propias de su especialidad académica, sino que abarque otros aspectos que le sean complementarios (MEN, 2008b). Por ejemplo, en el caso de egresados Licenciados con orientación laboral hacia la docencia, además de contar con competencias psicopedagógicas específicas deberían desarrollar un “trabajo emocional” con sus estudiantes (Repetto & Pérez, 2007). Es así como los egresados de Facultades de Educación se enfrentan a un doble reto, por un lado, deben evidenciar su competencia en el desempeño docente y, por otra parte, formar en competencias a sus propios estudiantes, requiriendo una doble forma de transferencia de conocimiento y de valoración del mismo.

De esta manera, la compleja sociedad actual reclama la articulación entre la formación profesional y la vida activa laboral, donde ya no es posible sólo pensar en conseguir el trabajo que más le guste al egresado, sino el que esté dispuesto según las necesidades del contexto económico, social y político. La Universidad, como institución educativa, debería entonces pensar en el mundo laboral como una de sus prioridades para revisar y replantear la oferta educativa y las metodologías innovadoras requeridas para desarrollar los programas formativos (Santana, 2010).

### **3.2. Tendencias Internacionales en Inserción Socio-profesional de Graduados de Educación Superior**

Los primeros estudios de seguimiento a graduados de educación superior tienen lugar en universidades de Estados Unidos, en los años sesenta, donde se comenzó a aplicar encuestas a la población de egresados con el fin de demostrar la eficacia y pertinencia de los programas curriculares que éstos habían cursado (Borden, 2003; Heckman & LaFontaine, 2007). Estos estudios atendían a tres niveles de análisis: los logros adquiridos, la implicación y adquisición de habilidades, y las donaciones y contribuciones de los profesionales para con su institución formadora, permitiendo a las universidades autorregularse y replantear la formación de los estudiantes activos y su conducción hacia el mundo laboral (Cabrera, Weerts, & Zulick, 2003).

Actualmente, en las universidades estadounidenses el seguimiento a los estudiantes es permanente, iniciándose éste en el momento en que el sujeto desea ingresar en los programas de formación superior y cubriendo todos sus procesos académicos hasta llegar a su primera inserción laboral como egresado (Justiniano, 2006).

El objetivo primordial de estos estudios radica en los aportes socio-económicos que se espera de las universidades públicas para con los Estados y comunidades, dado que los gobernantes y los contribuyentes reclaman evaluación, rendición de cuentas, e investigaciones centradas en el mercado laboral, como indicadores necesarios para la financiación de la educación superior (Dellow & Romano, 2002; Stevenson, Walleri, & Japely, 1985).

La Asociación Nacional de Universidades y Empresas [National Association of Colleges and Employers - NACE] aparece en 1956, en Estados Unidos, con el propósito de proporcionar información relacionada con el empleo de los graduados universitarios, a través de la aplicación anual de una encuesta a la institución educativa, a los empleadores y a los recién titulados. Esta organización, que cuenta con la filiación aproximada de 1800 universidades y 1900 empleadores, además, es miembro de la Red Internacional de Asociaciones de Graduados, de Reclutamiento y Desarrollo [International Network of Graduate Recruitment and Development Associations –INGRADA], que igualmente trabaja para facilitar el empleo a graduados universitarios. NACE ha establecido unos principios para la práctica profesional, los cuales sirven de marco para la planificación de la carrera profesional del egresado y de su contratación por parte del empleador, promoviendo así prácticas profesionales de calidad (National Association of Colleges and Employers - NACE, 2011).

Los datos suministrados por la NACE sirven a las instituciones educativas en el momento de proyectar la oferta académica a los posibles estudiantes, en el sentido de indicar las perspectivas de empleo después de titularse, cumpliendo su objetivo de preparar a los discentes para su futura carrera (Ishitani, 2006). Estos informes presentan información referida al número de ingresos de alumnos por especialidad, el trabajo, salario, expectativas

futuras, las dificultades en el momento de la ubicación laboral y la evaluación del impacto de la institución superior, considerando la importancia de la inversión económica en los años de estudio y la utilidad, pertinencia y relevancia del servicio de orientación laboral de la universidad (Cabrera, Weerts, & Zulick, 2003).

En Reino Unido existe la Asociación para el Servicio de Asesoramiento a Profesionales Graduados [Association of Graduate Careers Advisory Services - AGCAS], que informa, asesora y ubica a los alumnos potenciales y a los graduados, e igualmente a las instituciones educativas en la proyección de la empleabilidad, elemento para ser tenido en cuenta por los servicios de orientación profesional de las universidades. Actualmente, AGCAS está participando de un proyecto gubernamental denominado *Profesionales para el bien*, elaborando lo que serían “indicadores de movilidad social”, para recoger información de los graduados relacionada con el género, origen étnico, discapacidad, etc. Estos indicadores formarían parte del denominado *Kit de herramientas de movilidad social de las profesiones*, que tiene como propósito regular el acceso equitativo de profesionales al mercado laboral (Association of Graduate Careers Advisory Services - AGCAS, 2011). Una de las importantes actividades de esta Asociación la constituyen los cursos cortos de entrenamiento en determinadas habilidades para la orientación profesional, que en 1992 se desarrollaron conjuntamente con la Universidad de Reading, Reino Unido (Watts, 1997).

En Canadá, por su parte, se aplica la encuesta de ocupación laboral del Instituto de Tecnología del Norte de Alberta [Northern Alberta Institute of Technology -NAIT], que muestra datos relacionados con el número de graduados contratados anualmente, los empleadores que requieren de profesionales, los salarios iniciales, las habilidades requeridas de los graduados y su perfil de formación. El gobierno canadiense decidió implementar de

manera general, desde 1988, el cuestionario suministrado por este instituto, que se aplica a graduados (seis o nueve meses después de la titulación) de todas las universidades, públicas y privadas, con el objetivo de recabar información periódica de los titulados y los empleadores (cada tres años). Con los resultados, los aspirantes a programas universitarios pueden analizar la pertinencia de su elección, acorde con las tasas de empleo, los salarios y las habilidades requeridas por parte del sector laboral (Orton & Harvey, 2008).

En Europa, los antecedentes de estudios relacionados con la inserción socio-profesional datan de 1986, cuando la Comisión Europea promulga el Acta Única Europea, que sienta las bases para comenzar a ejecutar acciones en contra del desempleo y el favorecimiento del ejercicio profesional de los jóvenes. Más tarde, con el Tratado de Amsterdam (1999), se aprueba la “Estrategia Europea para el Empleo”, basada en cuatro puntos centrales: empleabilidad, espíritu empresarial, adaptabilidad, e igualdad de oportunidades. Igualmente, la aparición en el marco europeo de la necesidad de evaluar a las instituciones universitarias y sus programas hace que se requiera estudiar las características de la inserción laboral de los egresados, en la que la estrategia comúnmente utilizada, para la obtención de información, es la aplicación de encuestas (Ventura, 2005).

Además de los datos estadísticos suministrados por organizaciones como EUROSTAT (oficina estadística de la unión europea), la OECD, o la UNESCO, los países aplican encuestas nacionales para recoger información relacionada con la búsqueda de empleo de los graduados y la transición universidad mercado laboral (Teichler, 2000). Algunos de estos programas y estudios europeos son: el proyecto Educación Superior y Empleabilidad de Graduados en Europa [Higher Education and Graduate Employment in Europe], responsabilidad de un equipo proveniente de nueve países: Austria, Finlandia, Francia,

Alemania, Italia, Países Bajos, Noruega, España y Reino Unido, quienes acordaron asumir, para la aplicación de la encuesta, seis temas relevantes en la relación entre educación superior y empleabilidad. Estos temas son: estructura del sistema de educación superior (correspondencia entre motivación, intereses y capacidades de los estudiantes, la formación profesional y las condiciones del mercado laboral europeo), enfoque curricular (conocimiento general vs conocimiento especializado, disciplinariedad vs interdisciplinariedad), desarrollo de los estudios (diferentes recursos que se ponen a disposición de los estudiantes para complementar su formación), aprovechamiento de los estudios (logros de los estudiantes que predicen su éxito profesional), antecedentes socio-biográficos (características socio-económicas de las familias) y transición al empleo (búsqueda de trabajo, empleo transitorio, desempleo, orientación y asistencia por parte de la institución educativa, políticas de contratación de los empleadores).

La relación existente entre estos componentes se muestra en la Figura 3.3 (Teichler, 1997).

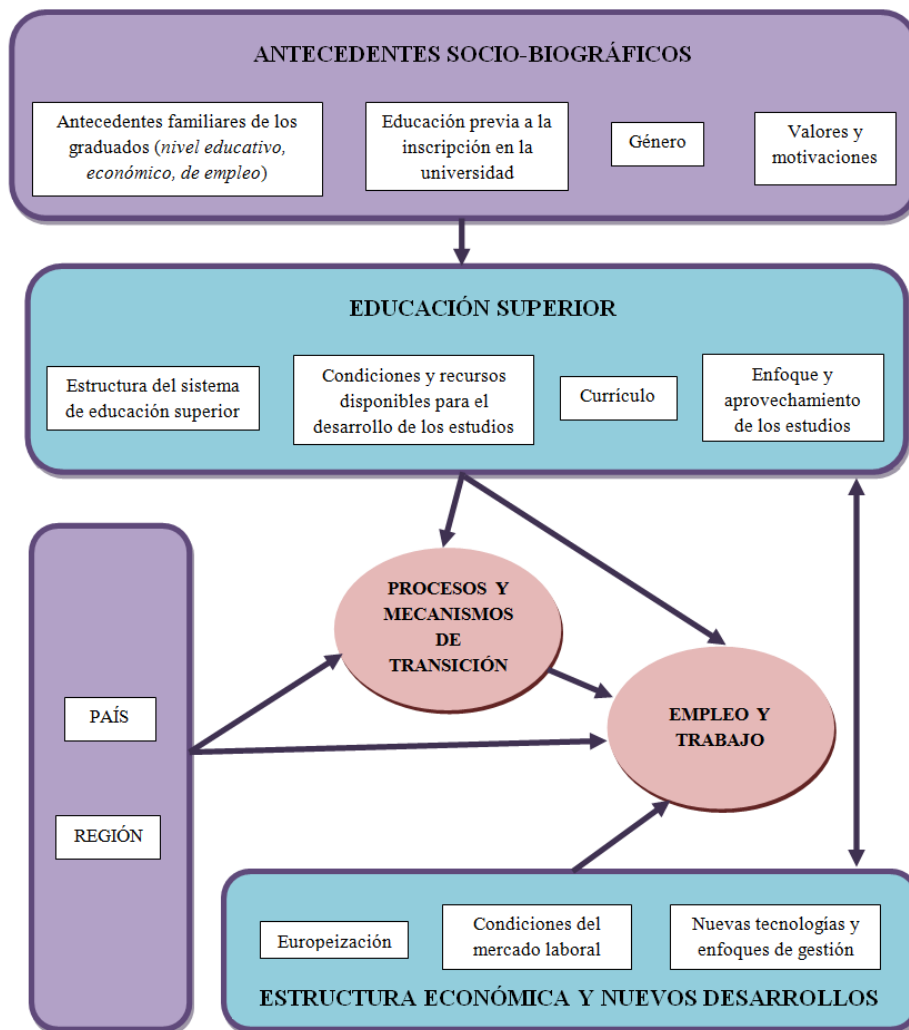


Figura 3.3. Estructura del proyecto “Educación Superior y Empleabilidad de Graduados en Europa” (reelaboración hecha por la autora de este trabajo con base en Teichler, 1997)

Posteriormente, los participantes de este proyecto cambiaron su nombre por CHEERS, la Trayectoria Profesional después de la Educación Superior: un Estudio de Investigación Europeo [Careers after Higher Education – A European Research Survey] (Teichler, 2003).

El estudio CHEERS se realizó entre los años 1998 y 2000 con la participación de tres mil graduados (cuatro años después de la titulación), procedentes de once países europeos (Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, República Checa, Reino Unido y Suecia) y Japón, quienes contestaron a un cuestionario sobre la

relación entre la educación superior y el empleo (Careers after Higher Education - CHEERS, 2007).

El instrumento utilizado para la encuesta CHEERS se estructura a partir de preguntas relacionadas con ocho competencias: participativas, metodológicas, especializadas, organizativas, disciplinarias, físicas, genéricas y socio-emocionales. Dentro de los resultados más destacados de este estudio están los siguientes: los trabajos que requieren de competencias participativas (ambiente de trabajo activo) y metodológicas (soluciones sensatas a problemas laborales) están mejor remunerados salarialmente que los que requieren competencias organizativas (actividades bajo presión), disciplinarias (seguir normas y regulaciones del trabajo) y físicas (capacidades y destrezas manuales). Además, los jóvenes graduados prefieren trabajos exigentes, que se constituyen en un desafío ante sus habilidades y les desagradan los trabajos regulados y con escasa autonomía. El ingreso es una variable que influye en la satisfacción laboral, siendo los profesionales de las áreas de matemáticas e informática, ingeniería y ciencias de la salud los que perciben mayores salarios (García-Montalvo, Mora, & Carcía-Aracil, 2007; Kivinen & Nurmi, 2007; Mora, García-Aracil, & Vila, 2007; Murdoch & Paul, 2007). Así mismo, según Teichler (2007), el estudio encontró que los graduados desempleados ocupaban labores del hogar (cuidado de niños, atención a la familia), adelantaban estudios de posgrado, o se dedicaban a actividades que no tenían relación con sus estudios profesionales.

Otro proyecto de considerable importancia es el denominado REFLEX (Research on the Flexible Professional in the Knowledge Society), que centra su análisis en tres temas generales: las competencias que demanda la sociedad del conocimiento de los graduados de educación superior, la forma en que las instituciones educativas preparan a los estudiantes en



estas competencias requeridas y las relaciones entre graduados, instituciones de educación superior y empleadores (Carot, Conchado, Mora, & Vila, 2011). Para llevar a cabo dichos análisis, REFLEX desarrolla tres instrumentos: un estudio sobre los factores estructurales de la relación entre educación superior y mercado laboral, un diagnóstico sobre las competencias de los graduados requeridas por la sociedad del conocimiento y una encuesta para los graduados de educación superior (REFLEX, 2011).

El proyecto REFLEX fue aplicado en el año 2005 a setenta mil graduados aproximadamente, procedentes de 15 países europeos (Alemania, Austria, Bélgica, España, Estonia, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia y Suiza) y Japón (MEN, 2005), con el propósito de refinar y ampliar la información recolectada por el proyecto CHEERS (Ventura, 2005). Dentro de los principales resultados de la encuesta se observa la tendencia hacia la importancia de la globalización y la formación del capital humano y de profesionales flexibles, de los cuales se espera que sean competentes en: el conocimiento de su profesión, la flexibilidad en el desarrollo de sus funciones, la innovación y gestión del conocimiento, la movilización y la orientación internacional en su desempeño laboral. En este sentido, únicamente el 10% de los encuestados manifestó que su nivel de competencia era más bajo del que requería su empleo, mientras que el restante porcentaje declaró que sus conocimientos y habilidades se utilizaban suficientemente (Allen & Van der Velder, 2007).

A partir del mencionado REFLEX aparece PROFLEX, una iniciativa de los proyectos ALFA de la Comisión Europea, cuyo objetivo es recolectar información relacionada con la población de graduados universitarios de Latinoamérica y de esta forma establecer una

comparación entre los países latinoamericanos participantes y los países europeos que participaron en el proyecto REFLEX (MEN, 2005).

La encuesta PROFLEX se aplicó entre los años 2007 y 2010 a un total de 50.595 egresados del curso académico de 2002/2003, procedentes de 18 países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela). Dentro de los principales resultados de este trabajo destacan la predominancia de modelos de enseñanza tradicionalista en las instituciones universitarias, la satisfacción de los egresados con un mercado laboral propicio para desempeñar su profesión o el emprendimiento o tendencia a la creación de empresas, pese a que los egresados consideran que es una debilidad de las universidades el hecho de que no contemplen dentro de su formación las habilidades emprendedoras (Mora, Carot, & Conchado, 2010).

En la actualidad, el proyecto PROFLEX –Seguimiento de egresados universitarios– funciona a partir de un convenio establecido entre UNESCO, IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) y la Universidad Politécnica de Valencia. El objetivo de esta iniciativa es servir de herramienta para que las instituciones realicen un seguimiento a sus graduados, con ayuda de un cuestionario que consta de cerca de 150 preguntas estructuradas en nueve secciones: programa finalizado, experiencias educativas, trayectoria laboral y situación actual, empleo actual, estilo de organización, competencias empleadas, evaluación del programa cursado, valores y orientaciones, e información personal (PROFLEX, 2011).

Otros estudios hechos en Europa demuestran que los países donde hay mayor impacto entre la educación superior y las demandas de empleo son: Finlandia, Bélgica y Reino Unido.

Por el contrario, en países como Italia, Portugal y Grecia los graduados presentan problemas a la hora de enfrentarse al mercado laboral, entre otras razones, por la insuficiencia de empleos (Nunez & Livanos, 2009).

Dos de los principales inconvenientes detectados en la consecución de empleo, según un estudio realizado por Kostoglou & Paloukis (2007), se refieren a que en la Unión Europea los graduados universitarios escogen vacantes que no se relacionan con su nivel educativo (en un rango medio de 6.2% a 50%) y que las tasas de desempleo de profesionales graduados son cada vez más altas. Sin embargo, estos datos varían según se trate de unos u otros países, así, en el norte de Europa estos índices son menos notorios, en comparación con el análisis poblacional correspondiente al sur de la Unión Europea.

Por otra parte, desde la década de los años 60, en Reino Unido se ha observado una relación estrecha entre educación superior y economía, a partir del informe Robbins de 1963, que planteó enseñar habilidades pertinentes para desempeñarse en la división general de trabajo. Posteriormente, el informe Dearing se centró en la idea de que mediante la formación se podía facilitar que las personas fueran competentes en el ámbito internacional, convirtiéndose este pensamiento en una prioridad de la educación superior (Yorke, 2004).

En la Tabla 3.2 se pueden apreciar, comparativamente, las políticas y características de los sistemas de seguimiento de egresados y su relación con el mercado laboral en seis países: Italia, Alemania, Australia, Francia, México y España (ANECA, 2007; MEN, 2007).

Tabla 3.2. Características de seguimiento a egresados en Italia, Alemania, Australia, Francia, México y España (elaboración hecha por la autora de este trabajo con base en la información disponible en ANECA, 2007; MEN, 2007)

	ITALIA	ALEMANIA	AUSTRALIA	FRANCIA	MÉXICO	ESPAÑA
<b>Relación entre Universidad y sector productivo</b>	Se adaptan los cursos universitarios a lo que es importante para la industria.	Solo los programas de ciencias aplicadas (ingenierías).	No muy buena, pero se han adelantado gestiones para mejorarla.	Es reciente. Inicia con la creación del CEREQ, que compara la demanda de profesionales con las necesidades de formación.	Los programas universitarios responden a las necesidades de la industria.	Directa, en relación con las competencias necesarias para acceder al mercado laboral.
<b>Recopilación de la información de graduados</b>	Encuestas a egresados y documentos administrativos universitarios.	Estadísticas procedentes de las universidades, que aplican encuestas personales a egresados.	Las universidades aplican encuestas a los egresados.	Encuestas a egresados, datos de matriculados en programas universitarios,	Reuniones para informar sobre las tendencias del mercado laboral y cómo acceder a él. Encuestas periódicas a graduados.	Encuesta a egresados.
<b>Uso de la información</b>	Crear carreras y diseñar currículos, evaluar las instituciones y la política interna.	Crear posgrados, continuación o cierre de programas.	Revisar el grado de satisfacción con la formación recibida y realizar ajustes a políticas y programas.	Redefinir currículos y orientar a los estudiantes próximos a acceder al mercado laboral.	Diseñar currículos y contenidos de los cursos.	Diseño de planes de estudio. Establecimiento de características y competencias necesarias para el mercado laboral.
<b>Políticas de monitoreo a graduados</b>		Asesoría a estudiantes sobre el mercado laboral.			<a href="http://www.laboratoriolaboral.gob.mx">www.laboratoriolaboral.gob.mx</a> , <a href="http://www.anuies.mx">www.anuies.mx</a> , <a href="http://www.gradua2.org.mx">www.gradua2.org.mx</a> ,	Observatorio de Inserción Laboral de ANECA, encuesta REFLEX.
<b>Programas con mayor demanda por parte de la industria</b>	Ingeniería, Economía y Ciencias Aplicadas.	Ingeniería, Informática y Administración.		Administración y Servicios	Biotecnología, Ingenierías, Mecatrónica.	
<b>Coincidencia entre oferta y demanda de programas</b>	Hay una ruptura, por que los estudiantes eligen programas que tienen gran número de egresados que han abarcado el mercado laboral existente.	Aunque se requieren ingenieros no hay un gran número de matriculados en estos programas.	Es baja, porque falta personal calificado para algunos empleos.	No es alta por que la oferta de empleos es mínima y existen muchos profesionales mal remunerados.	Hay mayor tradicionalismo a la hora de elegir una carrera por parte de los estudiantes, no tienen muy en cuenta las tendencias del mercado laboral.	Gracias al observatorio existe una relación directa entre las universidades y el mercado laboral.

En el caso latinoamericano, la tendencia a realizar estudios de seguimiento a los egresados (su situación laboral, empleabilidad, etc.) ha surgido a partir de la cultura de la Evaluación y Acreditación de instituciones de educación superior y de sus programas, que los

contempla como uno de los factores de análisis y medición durante el proceso evaluativo (Campbell, 2010; González & Ayarza, 1997; Schomburg, 2004).

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), apoyó el desarrollo de un estudio sobre el mercado laboral de los profesionales graduados (1990-2000), donde se encontró básicamente que, a causa del crecimiento de la cobertura de educación superior, se presentan tasas representativas de profesionales que se desempeñan en trabajos que no requieren de formación universitaria (33%) y que no coinciden con la titulación obtenida, hechos que posiblemente se deban a que no ha habido un crecimiento económico paralelo al académico en el país, que promueva la creación de suficientes fuentes de empleo (Burgos, 2008; Burgos & López, 2010; Vries & Navarro, 2011). En las demás naciones latinoamericanas, participantes o no en el proyecto PROFLEX, con condiciones similares a las de México en cuanto a crecimiento económico y políticas de cobertura, las instituciones universitarias han planteado políticas y proyectos particulares para el seguimiento a sus graduados, con el fin de identificar el grado de pertinencia y cumplimiento de su función social a partir de la formación de profesionales (López, Duarte, Flórez, & Taborda, 2010).

El debate académico y social en torno al estudio de la experiencia de los jóvenes que ingresan en el mundo productivo está en estos momentos en su punto álgido. Los agentes sociales y económicos no habían sido tenidos en cuenta en la estructuración de contenidos de formación de las instituciones educativas, lo que ha provocado una desarticulación entre la necesidad del contexto y la enseñanza y formación impartida en las universidades (Jabonero, 1993), así como una carencia formativa del egresado en competencias y habilidades necesarias para desenvolverse adecuadamente en el mercado laboral: aprender a aprender,

aprender a trabajar, aprender a encontrar trabajo, aprender a cambiar de trabajo y aprender a emprender. De igual forma, el divorcio existente entre los sectores laboral y académico ha provocado una crisis en la imagen y credibilidad de la academia como institución que prepara para la vida, como el lugar más importante donde se puede aprender (Stahl, 1998).

Unir las culturas laboral y académica constituye ahora uno de los objetivos de los nuevos sistemas productivo–económicos, ya sea con el propósito de la cualificación de los empleados o para dar solución a los problemas del desempleo estructural de algunos países. No obstante, la problemática del desempleo ha motivado la aparición de jóvenes emprendedores, que generan autoempleo y puestos de trabajo para otros profesionales. Ante estas iniciativas, los gobiernos han respondido satisfactoriamente disponiendo incentivos que las apoyen: premios, créditos a bajo interés y recorte de impuestos, entre otros (Jabonero, 1993; Stahl, 1998).

### **3.3. Situación Socio-profesional de los Egresados de Educación Superior en Colombia**

Como antes se ha expuesto, la actual universidad colombiana debe poder tener alguna incidencia sobre el entorno social y profesional del egresado, justificando así parte de su misión principal, y para ello es necesario conocer las características y necesidades de dicho entorno y del egresado mismo, analizando y ajustando la oferta académica y mejorando los procesos y resultados de las acreditaciones de instituciones y programas formativos. Estos son los referentes que han llevado a Colombia a adoptar políticas de garantía de la calidad en las universidades (Ley 1188, 2008), que deben implementar programas de seguimiento a egresados, con el fin de retroalimentar y enriquecer a la institución.

Según el CONPES 3527 (2008), las tendencias del mercado laboral son las que deben orientar la política educativa, las decisiones de la comunidad en cuanto a inversión en educación y las decisiones que pueda tomar el sector productivo (MEN, 2008b). No obstante, la universidad no puede atender sólo a la productividad, debe asumir el seguimiento a los egresados como una responsabilidad de la educación superior, pero el análisis situacional de la empleabilidad no puede ser el único camino para medir el impacto del programa en el medio, ni de avalar el éxito de un proyecto educativo (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2009).

A pesar de que ya existe el marco normativo, las universidades colombianas se encuentran en el proceso del establecimiento de una política clara de seguimiento a la inserción socio-profesional de sus egresados. De esta forma, es posible identificar algunos programas específicos, como SEIS y RENACE, que han intentado realizar un seguimiento al desempeño profesional de los graduados, pero ocurre que esta población aún se siente ajena a su institución formadora, e incluso algunas veces manipulada, cuando es convocada a participar en eventos, oferta de posgrados y a los mismos procesos de Evaluación y Acreditación de Alta Calidad de los programas (Argote, et al., 2001). De igual forma, para cumplir con este requisito de calidad, las universidades tienden a contar sólo con la población más cercana de egresados de los programas, que generalmente son los mismos docentes o administrativos de la propia institución.

La Tabla 3.3 sintetiza algunos de los proyectos colombianos sobre seguimiento a egresados de Instituciones de Educación Superior (IES).

Tabla 3.3. *Redes de egresados de programas de Educación Superior en Colombia (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en Observatorio de la Universidad Colombiana, 2009)*

<b>Nombre de la red</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Integrantes</b>	<b>Descripción</b>
Red de Enlace Profesional	2002	20 IES de Antioquia, lideradas por EAFIT	Generaron una escala salarial para la región, según el nivel de formación profesional
GRADUA2	2004 a 2005	Universidad Católica	Pertenece a la red Alfa Columbus. Construyó el manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento a egresados.
Red SEIS (Seguimiento de Egresados de Instituciones de Educación Superior)	2005	Universidades del centro del país	Documento “Política para el Fomento de la Calidad de la Educación y el Compromiso Social a través de los Egresados”.
Red SUR	2006	14 IES del suroccidente colombiano	
Nodo Caribe de Oficinas de Egresados	2006	Coordinada por Universidad del Norte	La Universidad del Norte pertenece al proyecto REFLEX de la Comisión Europea para América Latina.
RENACE (Red Nacional de Comunidades de Egresados)	2007	Red Caribe, Red Enlace Profesional, Red SEIS y Red Sur	Acoge a los centros, programas, unidades, oficinas y asociaciones de egresados de Colombia

El Observatorio Laboral para la Educación -OLE-, que inicia sus actividades en el año 2005, como un proyecto dependiente del Ministerio de Educación de Colombia, ha sido considerado como una de las propuestas más fértiles en el análisis de la inserción de egresados de educación superior. Se trata de una base de datos que suministra información sobre el lugar de ubicación de los egresados; la forma en que se ha producido su inserción en el mercado laboral –atendiendo a variables de empleabilidad e ingresos promedio, pertinencia del área de formación frente a la ocupación del graduado, encuesta a empleadores, competencias requeridas, etc.-; tiempo que tardan en conseguir trabajo y su movilidad entre



éste y otros empleos. Asimismo, incluye la información proveniente del Servicio Público de Empleo del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA- (MEN, 2005).

El principal objetivo del proyecto OLE es orientar el crecimiento y cobertura de la oferta de educación superior en conexión con el desarrollo socio-económico de cada región y las directrices de productividad y competitividad del gobierno nacional. Esta herramienta es aprovechada tanto por instituciones universitarias (pertinencia de los currículos), investigadores educativos y del sector productivo, como por los estudiantes, padres de familia y orientadores profesionales en el momento de escoger una carrera profesional. Este sistema de información se organiza a partir de dos componentes: oferta y demanda (Observatorio Laboral para la Educación - OLE, 2011). La Figura 3.4 muestra la estructura básica del programa OLE.

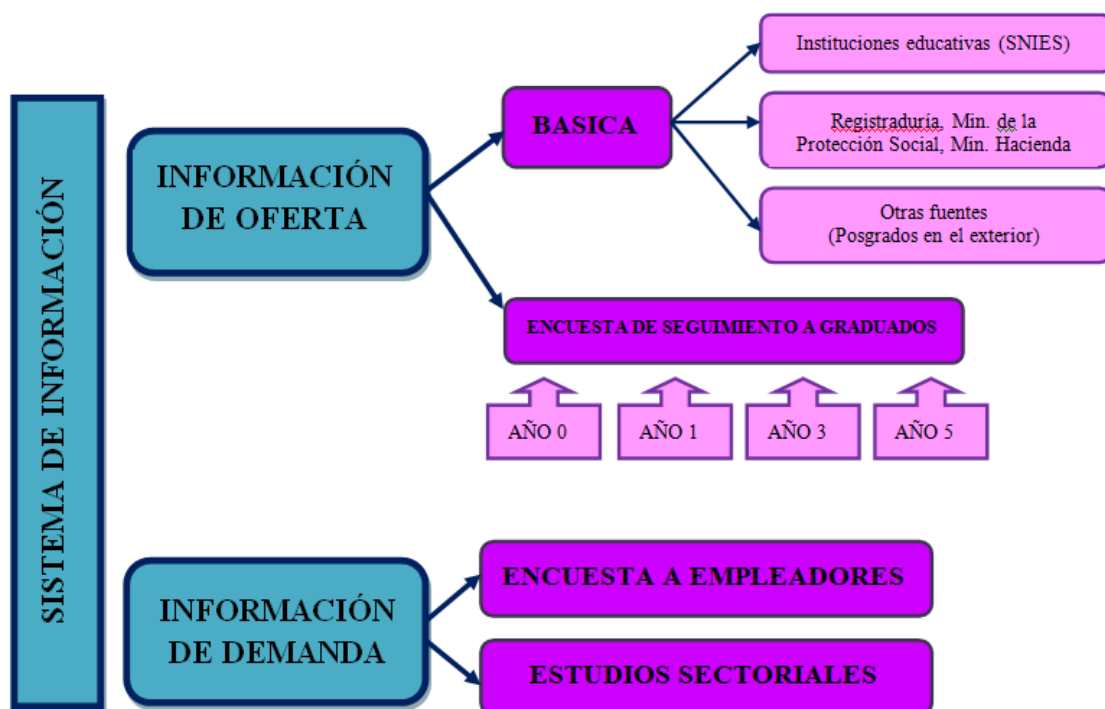


Figura 3.3. Estructura de funcionamiento del proyecto OLE (tomado de OLE, 2011)

El proceso que sigue el observatorio para la recolección de esta información inicia con el suministro de datos por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), al que se le realiza la correspondiente validación de documentos con la Registraduría Nacional y una integración de bases de datos con el Ministerio de Protección Social (seguridad social) y de Hacienda y Crédito Público, para después aplicar una encuesta a los graduados y a sus empleadores, que permita conocer las condiciones laborales y el nivel de satisfacción con la formación recibida. En este sentido, en el mes de enero de 2009 se aplicó una encuesta a empleadores en la ciudad de Bogotá D.C., para conocer sus apreciaciones en cuanto a las competencias laborales de los recién graduados, siendo éste el primer ejercicio piloto que facilitará hacer replicas del estudio en el resto del país.

Para el periodo 2001-2009, en Colombia se registra un consolidado de 1.361.348 graduados universitarios, con las siguientes características (OLE, 2010):

- El 55% son mujeres y el 45% hombres. El número de titulaciones adquiridas por parte la población femenina es superior a la masculina en el caso de programas técnicos y tecnológicos, maestrías y doctorados.
  
- El 45% de los graduados se han titulado en instituciones universitarias ubicadas en la zona centro del país; el 23% en el eje cafetero (Antioquia, Tolima y Huila), mientras que el porcentaje restante proviene de las regiones atlántica, pacífica, Orinoquía y Amazonía, y de los departamentos de Santander del Norte y Santander del Sur (32%).

- El 18% de estos graduados pertenece a programas técnicos y tecnológicos, el 62% al nivel educativo de pregrado y el 20% restante al nivel de posgrado (especialización, maestría y doctorado).
  
- El mayor porcentaje de graduados se presenta en el área de Economía, Administración, Contaduría y afines (31.3%), seguidos por los profesionales de Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo (24%), y, a continuación, los titulados de Ciencias Sociales y Humanas (18.5%).

Otros datos relevantes provenientes del cruce de información entre OLE, el Ministerio de la Protección social y el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, para el periodo 2001-2009, son (OLE, 2010):

- El 78.1% de los graduados trabajaba en el sector formal.
  
- Las profesiones que mayores índices de ocupación registraron son: Medicina, Contaduría Pública, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas, Telemática y afines, Ingeniería Electrónica, Telecomunicaciones y afines, Enfermería, Administración y Economía.
  
- En relación con el salario, el promedio, en el año 2009, para el caso de un graduado en 2001, es de \$2.052.025; mientras que para un graduado en el mismo año 2009 es de \$1.539.666, con lo cual se puede observar una relación directamente proporcional con el factor *experiencia*.

- Para todos los casos de los niveles formativos, el salario de las mujeres graduadas es un 12.6% menos que el de los hombres graduados.
  
- Las sugerencias que dan los egresados para los programas en donde estudiaron son: fortalecer los principios éticos, incremento del análisis conceptual, capacidad de comunicación oral y escrita, e iniciativa y capacidad emprendedora.
  
- Los aspectos que resaltan de la formación y que han ayudado en el desempeño profesional son: conocimiento en herramientas básicas y especializadas de informática, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y análisis conceptual y el dominio del inglés.

Para el periodo 2001-2007, el número de graduados superiores colombianos ascendía a 881.796, de los cuales 103.403 pertenecían a programas de Ciencias de la Educación y 27.564 a Bellas Artes. El 83% de estos egresados cotizó a la Seguridad Social, lo cual significa que en estas fechas estaban empleados (MEN, 2008b; Santamaría, 2009).

Según el análisis de Farné & Guevara (2008), con la entrada del siglo XXI la situación laboral en Colombia se modificó radicalmente, notándose una constante en el aumento de la demanda de profesionales calificados y una tendencia decreciente de los salarios asignados a los empleos, debido esto a que para el periodo 2000-2006 la oferta de profesionales tuvo un crecimiento más acelerado que las oportunidades de trabajo (demanda). Este hecho sumado a una educación universitaria con problemas (El Empleo, 2008) y al bajo incremento del salario mínimo (Forero & Gamboa, 2007), han llevado a que los profesionales colombianos engrosen las filas de desempleados del país, siendo Antropología, Arquitectura, Artes plásticas y


visuales, Artes representativas, Biología, Deportes, Diseño, **Educación**, Física, Ingenierías agroindustrial y agronómica, Instrumentación quirúrgica, Lenguas y literatura, **Música**, Sociología, Zootecnia, Filosofía, Ingeniería agrícola y Medicina veterinaria, las profesiones con salarios y probabilidad de empleo por debajo del promedio, y Administración, Bibliotecología, Economía, Ingenierías administrativa, de minas, eléctrica, electrónica, industrial, mecánica y de sistemas, Medicina, Enfermería, Geología y Nutrición, las profesiones con salarios y probabilidad de empleo por encima del promedio (Farné, 2006; Farné & Guevara, 2008; G. Hernández, 2010).


Otras situaciones destacadas por G. Hernández (2010), con base en el análisis de los datos proveídos por OLE en el año 2006, hacen referencia, primero, a los retornos de profesionales al sistema educativo, para continuar con su perfeccionamiento en el área de conocimientos (posgrados), circunstancia relacionada directamente con la oferta de programas de especialización, maestría y doctorado (con un incremento del 27% en 2006 en relación con las titulaciones existentes en el año 2000, siendo los programas de doctorado los que presentan incremento mayor), las posibilidades de ocupación en el mercado laboral y las condiciones salariales. Segundo, encuentra que las diferencias salariales entre hombres y mujeres se deben en parte a que las mujeres acompañan su ejercicio profesional con las labores domésticas, hecho que hace pensar a los empleadores que hay menor productividad laboral que en el caso de los hombres. Tercero, detecta la denominada *fuga de cerebros*, donde especialmente la emigración de profesionales investigadores y PhD a Estados Unidos es superior al 80% (Docquier & Rapoport 2009). Esta clase particular de emigrantes motivan su desplazamiento por la búsqueda de mejores condiciones de vida, incrementos salariales y

por interactuar con un amplio grupo de colegas con similar cualificación (Carrington & Detragiache, 1999).

Por su parte, Forero & Ramírez (2008) afirman que la posibilidad de devengar mayores ingresos laborales en Colombia se relaciona directamente con las siguientes condiciones: vivir en la capital del país (centralización del sector empresarial y mayor amplitud del mercado), ser hombre (circunstancia no determinante de discriminación laboral), tener padres más educados (capital humano acumulado) y haberse titulado de una institución universitaria privada (iguales titulaciones se remuneran de forma diferente dependiendo de la institución de procedencia, consecuencia de la calidad de su formación).

Se enumeran, a continuación, algunas de las instituciones de educación superior que han establecido estrategias de seguimiento a egresados, como mecanismo para mejorar la calidad de su servicio educativo:

 **Universidad Autónoma de Bucaramanga:** realizó un proceso de seguimiento a egresados a partir de la aplicación de encuestas a empresarios (análisis, calificación y nivel de importancia de las competencias) y a egresados (situación laboral, satisfacción frente a la formación recibida, nivel de identidad con la institución), que le permitieron plantear las siguientes estrategias: instaurar la Cátedra del Egresado, Feria del Empleo y el Emprendimiento, Fondo Común de Graduados, Revista Graduados UNAB y Primer Congreso de Graduados UNAB (Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2008).

 **Universidad de Antioquia:** esta institución, segunda universidad pública de Colombia, asumió, desde el Plan de Desarrollo Institucional 2006 - 2016, el compromiso de

acompañar a los recién graduados en el proceso de inserción en el mundo laboral, además de ofrecerle alternativas de actualización y profundización y de facilitar su participación en la vida institucional. De esta forma, han aplicado encuestas por unidades académicas, realizado entrevistas semi-estructuradas y revisiones documentales, actividades que han permitido establecer una base de datos, la gestión de bolsas de empleo, la realización de encuentros de egresados y otras acciones de orientación profesional (López, et al., 2010).

✿ **Universidad de la Sabana:** en el periodo del 7 de febrero al 27 de septiembre de 2008, realizó un diagnóstico sobre la pertinencia de formación en sus programas académicos, con ayuda de los egresados y basándose en la formación por competencias genéricas y específicas. Se encuestó a empleadores (competencia en el graduado, importancia en el trabajo), a egresados (importancia en el trabajo, desarrollo de competencias en la Universidad), a los profesores (grupos focales sobre desarrollo de competencias en la Universidad) y a los directores de programa. Como resultados del estudio se encontró que era necesaria una mayor articulación de la formación por competencias en los diferentes programas, el acercamiento al sector productivo y a los egresados y la valoración de la pertinencia y calidad de los programas ofertados por la institución, entre otros (Universidad de la Sabana, 2008).

✿ **Universidad EAFIT:** en el año 1999, cuando la institución decide asumir las exigencias de los procesos de acreditación del CNA, se crea el área de investigaciones de la universidad, que encuentra sus principales objetivos en la deserción estudiantil y en el impacto de la universidad en la educación superior antioqueña, involucrando los estudios

de seguimiento a graduados, donde no sólo se tienen en cuenta las condiciones socioeconómicas, sino también las trayectorias académicas y laborales (contiene la creación de empresa), las percepciones salariales y la evaluación a la formación recibida (aplicación de una encuesta digital) y la comparación de estos resultados con los indicadores de la encuesta censal del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). Dentro de las principales dificultades se señalan la imposibilidad de contactar a los graduados, la facilidad de personal dedicado a hacer estudios periódicos a graduados y el contacto con los empleadores (Jaramillo, Giraldo, & Ortíz, 2006).

🌳 **Universidad ICESI:** realizó un proyecto similar al de la Universidad de la Sabana, encontrando que los conceptos adquiridos por los egresados durante su formación están muy relacionados con el trabajo que desempeñan -afirmación del 74% de los encuestados- y que es muy pertinente el plan de estudios que ofrece la institución frente a las exigencias laborales del medio -afirmación del 62% de los encuestados- (Instituto Colombiano de Educación Superior INCOLDA - ICESI, 2008).

🌳 **Universidad Nacional de Colombia - UNAL:** siendo la primera institución universitaria del país, crea su programa de egresados en el año 2005 (Acuerdo 40 del Consejo Superior), el cual coordina las siguientes actividades: asociaciones de egresados UN (por carreras profesionales), programa de vinculación laboral (promueve el desarrollo económico de estudiantes y recién egresados), el consultorio empresarial (fomento del emprendimiento), cualificación académica (cursos libres, de extensión y estudios de



posgrado), el sistema de información de egresados y becas e intercambios, todo disponible desde la página web institucional (Universidad Nacional de Colombia, 2011).

Como se puede observar en la Tabla 3.4, el trabajo de seguimiento a graduados realizado por las universidades permite al Consejo Nacional de Acreditación (Campo, et al., 2006) obtener referencias sobre el impacto de los programas formativos, valorando las características asociadas a la población de egresados y el desempeño en el medio laboral y social; características que deben ser tenidas en cuenta y ser aplicadas por parte de los equipos de autoevaluación de cada institución y programa.

Tabla 3.4. *Evaluación del proceso de seguimiento a egresados e impacto en el medio (elaboración hecha por la autora de este trabajo con base en la información disponible en Campo, et al., 2006)*

CARACTERÍSTICA	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES
<b>Influencia del programa en el medio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Estrategias implementadas</li> <li>◦ Actividades realizadas</li> <li>◦ Reconocimiento de instituciones gubernamentales y no gubernamentales</li> <li>◦ Mecanismos de análisis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Existencia de políticas y criterios institucionales</li> <li>◦ Reconocimientos obtenidos por la influencia del programa</li> <li>◦ Apreciación de directivos, estudiantes, profesores y empleadores</li> <li>◦ Información estadística sobre el impacto social</li> </ul>
<b>Seguimiento a egresados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro y seguimiento</li> <li>◦ Análisis y discusión situacional</li> <li>◦ Relación entre desempeño de egresados y perfil de formación del programa</li> <li>◦ Participación de egresados en evaluación del programa y mecanismos de participación</li> <li>◦ Compromiso de los egresados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registros completos y actualizados sobre ubicación y ocupación de los egresados</li> <li>◦ Grado de correlación entre ubicación y ocupación con perfil de formación del programa</li> <li>◦ Apreciación de empleadores, egresados y usuarios, sobre la formación recibida</li> </ul>
<b>Impacto de los egresados en el medio social y académico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Ingreso de egresados al mercado laboral</li> <li>◦ Participación de egresados en comunidades Académicas</li> <li>◦ Participación de egresados en asociaciones científicas y profesionales</li> <li>◦ Desempeño de egresados en evaluaciones Externas</li> <li>◦ Distinciones y reconocimientos a egresados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Índice de empleabilidad de egresados</li> <li>◦ Porcentaje de participación de egresados en comunidades académicas, científicas, profesionales, artísticas, en el ámbito nacional e internacional</li> <li>◦ Porcentaje de egresados que ha recibido distinciones</li> <li>◦ Apreciación de empleadores sobre la formación y el desempeño de los egresados del programa</li> </ul>

### **3.3.1. Situación de los egresados de programas profesionales en educación y su desempeño docente.**

Se podría decir que el sistema educativo de América Latina no ha cumplido con sus propósitos de calidad y equidad, existiendo una marcada diferencia entre la educación ofrecida por el sector público y el sector privado; altas tasas de repitencia y deserción; un desprestigio evidente de la profesión docente; una financiación educativa insuficiente por los gobiernos; y, en parte como consecuencia de todo ello, índices preocupantes de pobreza y exclusión social (Vaillant, 2005). Asimismo, Cardelli & Duhalde (2001) ponen de manifiesto que la formación de educadores en Latinoamérica ha mostrado una tendencia general hacia la búsqueda de un perfil profesional del educador como técnico y operador, no como sujeto social capaz de interpretar las problemáticas de su entorno e intervenir apropiadamente.

Los egresados de programas de Licenciatura orientados al ejercicio profesional de la docencia en Colombia, al tratar de acceder al mercado laboral, deben acomodarse a las vacantes existentes en entidades privadas o en ONG, o estar sujetos a los concursos del sector educativo público. Pese a la trayectoria de las Facultades de Educación en el país y de los programas de formación de educadores en las diferentes áreas de la docencia, no ha existido un proceso de seguimiento a la inserción laboral de los egresados, de tal suerte que se puedan retroalimentar los procesos formativos vigentes (Sánchez, Ortiz, & Gaitán, 2007).

En Colombia, la formación de docentes está a cargo de las Escuelas Normales Superiores, que dirigen sus esfuerzos educativos hacia la educación básica primaria y de las universidades, a través de sus Facultades de Educación y sus programas de Licenciatura (538 programas de formación de docentes en 2008), cuyos egresados se pueden desempeñar tanto

en el nivel de básica primaria como en el de básica secundaria y media (Calvo, Rendón, & Rojas, 2004; SNIES, 2010).

Las Facultades de Educación tienen como referente el año 1930, cuando en Tunja (Boyacá) y en Bogotá DC se establecen los primeros centros de formación profesional de docentes, después de las propuestas de reforma a la educación planteadas por la Segunda Misión Alemana. Tiempo después, la Constitución Política (1991) sugiere una reforma a la educación, apareciendo de esta manera la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) y la Ley 30, de organización de la educación superior (1992), cuyo Artículo 25 manifiesta que la formación de docentes es una tarea primordial de las instituciones educativas; sin embargo, con el segundo apartado del Parágrafo 1 se propone la desaparición de estas Facultades de Educación, para que la formación de los profesores sea eminentemente disciplinar, contemplando una visión peyorativa de la pedagogía.

De considerable importancia han sido las Escuelas Normales en la provisión de capital humano para desempeñar la labor docente, con tendencia hacia la feminización de la población estudiantil que cursa este ciclo complementario, que es de dos años. Estas instituciones han tenido que acogerse también a los procesos de acreditación, que les sugirió el establecimiento de un convenio con una Facultad de Educación, de forma que se constituyera una ruta formadora de maestros para garantizar la formación profesional de los egresados normalistas (G. Calvo, 2004).

Los licenciados (sólo referidos a la profesión del educador) se titulan en diferentes áreas de conocimiento –Preescolar, Educación Básica, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Informática, Educación Física y Deporte, Matemáticas, Música, etc.- (Muñoz, Quintero, & Munevar, 2002), y los programas formativos contienen unos módulos denominados “práctica

pedagógica”, donde los estudiantes realizan, en alguna de las instituciones aprobadas para ello por la respectiva universidad, actividades docentes en calidad de practicantes, convirtiéndose este espacio en el primer contacto que tiene el alumno con el contexto laboral (Israel, 2004). Dichas prácticas son verdaderamente necesarias, pues de manera general los profesores principiantes se caracterizan por su inseguridad y falta de confianza en sí mismos y en lo que hacen, debido al choque que se presenta entre los conceptos e ideales que le aportó su formación y la realidad de la escuela (Roulston, Legette, & Trotman, 2005).

Como señalan Rodríguez & Castañeda (2001), las instituciones universitarias no están en condiciones de favorecer la formación de los docentes en competencias investigativas e innovación, y, de igual forma, la falta de estudios rigurosos que den seguimiento a la labor pedagógica y educativa del profesorado, impide que los teóricos académicos y los políticos conozcan sus vivencias y las aprovechen para formular estrategias que efectivicen el sistema educativo.

En este contexto formativo se desenvuelven los docentes universitarios encargados de la formación musical del profesorado, quienes, según Cárdenas & Lorenzo (2012); Hargreaves, Purves, Welch, & Marchall (2007), Herrera & Lorenzo (2008) y Miñana (1998), se debaten entre un perfil profesional de docentes de educación superior con categoría de artista y/o de pedagogo. Es así como se ha planteado una situación dicotómica, en términos de Arenas (2007), la cual se ha vuelto conflictiva a la hora de plantear los proyectos curriculares de los programas de Licenciatura en Música en Colombia, donde todavía no existe un acuerdo por parte de los docentes en cuál debe ser la estructura del título y el equilibrio entre la formación musical y pedagógica, algo común en muchos programas universitarios de formación de profesorado (Edwards, 1995).

El primer encuentro del Licenciado recién graduado con el mundo laboral es decisivo en su futura concepción de buen profesor, bien sea por los procesos de frustración o por los de adaptabilidad que vivencie (Marcelo, 2006). Dichos procesos han sido ignorados desde el ámbito de la investigación, pero merecen especial atención ante la necesidad de romper los círculos viciosos de “enseño como me enseñaron a mí”, a partir de estrategias que fomenten la indagación con nuevas metodologías, la reflexión ante los resultados esperados, la innovación, etc. Además, en Colombia, el Decreto 1279 (2002) reglamenta aspectos como el salario, la estabilidad laboral y los incentivos económicos del profesorado universitario, a partir de las funciones que la institución y la sociedad esperan de ellos (productividad académica, obras artísticas o patentes, basado todo esto en la investigación). Sin embargo, las prácticas pedagógicas y didácticas de estos docentes, al ser complejas de evaluar, no son contempladas directamente en esta normativa (J. Rodríguez, 2008). Esta situación conduce al interrogante de qué ocurre con las calidades académicas y pedagógicas de los formadores de formadores, que son unas de las principales motivaciones para que los estudiantes elijan la docencia como una profesión, proyectando la eficiencia del sistema educativo y garantizando la continuidad en los procesos educativos de excelencia (Iregui, Melo, & Ramos, 2006).

En el ámbito de la educación, los docentes han tenido que enfrentar, en general, un fuerte desprestigio social (Braslavsky, 1999; Fierro, 1993), por los resultados de sus discentes en pruebas de Estado o en su quehacer profesional. Este es el motivo por el que muchos estudiantes desertan de las Facultades de Educación o toman esa formación como “comodín”, para acceder a programas disciplinares de su interés.

Gavilán (1999) manifiesta, en cuanto al malestar en el rol de docente, que existe una baja tendencia de los candidatos o estudiantes universitarios a preferir la profesión docente,

debido a los bajos salarios, las condiciones laborales inapropiadas, la necesidad de tener varios empleos y a hacerse cargo de los problemas particulares de los estudiantes, entre otros.

En el caso de los profesores de música, la situación de la investigación sobre sus características de inserción socio-laboral es todavía escasa, pues son pocos los estudios realizados en este campo y, por tanto, hacen falta todavía referencias empíricas que puedan dar soporte a un diagnóstico preliminar (Latorre, 2010). Roulston, Legette, & Trotman (2005) realizaron un estudio en Estados Unidos con profesores de música en su primer año de labor docente, encontrando que estos maestros principiantes demandaban más herramientas metodológicas para afrontar la enseñanza en el aula, además de más espacios de práctica que les permitieran abordar problemáticas de su espacio profesional con la asesoría de un tutor o experto: número de estudiantes por salón de clase, relación con estudiantes y con colegas docentes, etc.

Colombia, en su proclama *Al filo de la oportunidad* (1996), reconoce la crisis de su sistema educativo al ser éste fragmentado e inadecuado, igualmente es consciente de la necesidad de plantear una nueva estructuración que fomente el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas, culturales (espacios para el desenvolvimiento de las vocaciones artísticas) y socio-económicas, y de la insuficiencia de capital humano capacitado para afrontar las exigencias del siglo XXI. Frente a este diagnóstico, el gobierno nacional planteó estrategias como la evaluación y seguimiento del desempeño de las instituciones y, dentro de ellas, de sus docentes y estudiantes (Aldana, et al., 1996). Posteriormente, Vasco (2006), basándose en este diagnóstico de la educación, plantea lo que serían los “Siete retos de la educación colombiana, para el período de 2006 a 2019”: inversión, cobertura con calidad (con maestros que se sientan respetados y bien remunerados), transformación en las metodologías

de enseñanza a la formación en competencias (pensando en la preparación de los nuevos maestros y de los que están en ejercicio), excelencia con equidad (estándares de calidad, cualificación permanente para los maestros, e investigación educativa), formación en valores (competencias ciudadanas), reposicionar el valor de la pedagogía y la didáctica (volver a capturar la atención de los jóvenes hacia el deseo de aprender) y la articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo y la transición al trabajo y el empleo.

Pese a no desarrollar suficientes estudios específicos de seguimiento a egresados del área de la educación, se han encontrado diferentes investigaciones sobre el profesorado de Colombia. Una de estas es la de Gaviria & Umaña (2002), quienes encontraron que los maestros oficiales perciben un salario más elevado que otros trabajadores con similares características profesionales, además, que el retorno a la universidad para cualificarse es más recurrente para el caso de los docentes del sector privado.

Otro estudio relevante es presentado por Hermosa (2006), en relación con el síndrome de *Burnout* en docentes de educación primaria y secundaria en Colombia, dado que, como expresan Extremera, Fernández-Berrocal, & Durán (2003), se trata ésta de una perturbación que no sólo afecta al colectivo docente, sino al sistema educativo en general. Dentro de los principales hallazgos de este estudio está el alto índice de satisfacción laboral del profesorado, pese al considerable grado de agotamiento que se da en los docentes con sexo masculino. Resultados similares fueron encontrados por Restrepo, Colorado, & Cabrera (2006) en la realización de un estudio en Medellín (Antioquia).

En esta misma dirección, Padilla, et al. (2009) investigaron sobre el Síndrome de Agotamiento Profesional entre diferentes profesionales (traducción al español del término *Burnout*), encontrando que este síndrome es frecuente en el colectivo de docentes y que

factores como la jornada laboral, el hacinamiento y el número de estudiantes por profesor son los principales elementos que afectan el agotamiento de los docentes.

En relación con la enseñanza de la música se encuentran algunos estudios (Corredor & Ramírez, 2009) que encuentran que dentro de las principales ocupaciones de los músicos profesionales en Colombia está la de ser docentes y que además los programas de formación de profesionales, salvo contadas excepciones, no cuentan con formación en emprendimiento, pero que incluyen insumos en software y hardware musical, con el propósito de conectar lo académico con las condiciones reales del campo laboral propio.

Igualmente, Goubert, et al. (2009) realizaron una investigación relacionada con el estado del arte de la música en Bogotá DC, contemplando dentro de su análisis las dimensiones formativa y ocupacional, examinando la música como un producto que entra en juego en la oferta y la demanda, en un continuo proceso de resignificación en las instituciones educativas, y que es incluida en el reciente aumento de oferta académica (formal y no formal) de programas de educación musical en el país. Según este trabajo, los músicos acceden a los escenarios laborales adaptándose a las necesidades del medio y encontrando en la educación una de las principales fuentes de empleo: alrededor del 80% de los músicos con formación académica en Bogotá priorizan entre sus preferencias de dedicación laboral la interpretación musical, la gestión cultural o la composición, sin embargo, es la actividad educativa la que les procura ingresos económicos permanentes.

Por su parte, Mojica (2011) presenta un análisis sobre el estado del arte de la producción investigadora de los licenciados en música y su relación con los lineamientos curriculares que propone el gobierno para la enseñanza del área artística en los niveles de básica primaria y básica secundaria del sistema educativo colombiano. Como principales



hallazgos de este estudio destacan el hecho de que un número considerable de los estudios presentes en este ámbito no tienen relación directa con la pedagogía, la preferencia por estudios para la primera infancia (0 a 3 años) presenta igualmente un bajo interés (teniendo presente que los lineamientos curriculares tampoco indican propósitos formativos para estas edades) y la básica primaria resulta ser el escenario de mayor preferencia para la realización de esta clase de investigaciones, lo cual es contradictorio, dado que la legislación colombiana indica que los docentes especializados en música ejercen en la secundaria, no en la primaria. Por último, este investigador señala que cerca del 90% de los egresados de licenciaturas en música no tienen una ubicación laboral estable, por el tipo de contratación de los centros educativos.

Por último, y como único referente de una investigación que centre su atención en la situación ocupacional, laboral y económica del egresado de licenciatura en música en Colombia, se encuentra el estudio de Salazar & Mazuera (2010), que tomó como muestra a 32 egresados del programa de Licenciatura en Música de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), de una población total de 76 graduados del periodo 2000-2008, a quienes se aplicó una encuesta diseñada por el Observatorio de Seguimiento y Vinculación del Egresado UTP, y avalada por el Ministerio de Educación Nacional. Dentro de los principales hallazgos de este análisis destaca el hecho de que, pese a que estos egresados están satisfechos con la formación que recibieron, su oficio no les permite desarrollar integralmente las habilidades y conocimientos adquiridos durante su formación. Además, se sugiere que la institución debiera estructurar una oferta de estudios de posgrado (especializaciones y maestrías) que le permita a los egresados continuar con su cualificación. En relación con la situación laboral, el 18.7% se encuentra desempleado o estudiando, siendo la educación, los servicios gubernamentales y la

religión (acompañamiento musical en el rito) las actividades de las cuales se perciben mejores salarios mensuales.



*DISEÑO  
CURRICULAR EN  
PROGRAMAS DE  
EDUCACIÓN  
MUSICAL*

*Capítulo 4.*





# ***CAPÍTULO*** **4**

## ***DISEÑO CURRICULAR EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MUSICAL***

El significado de formación es concebido en la síntesis creativa de tres sistemas unidos y simbióticamente establecidos: las estructuras curriculares, las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos (N. López, 2007). De esta forma, para comprender el por qué de los diseños curriculares se hace necesario establecer el concepto de currículum, el cual supone la revisión de dos trayectorias educativas, la anglosajona, que se centra en la problemática *curricular* y en la *psicología del aprendizaje*, y la hispánica, que apunta su mirada hacia la *didáctica* (A. Díaz, 2003; Bolívar & Bolívar, 2011; Mora, 2004). Estas dos orientaciones, visionarias de acciones futuras que guían la práctica docente, presumen una evolución del término *currículo*, el cual en su etapa preliminar era concebido como el conjunto de contenidos requeridos para acceder a un título, mediante estrategias de enseñanza aprendizaje, y que actualmente considera una estructura cuyo diseño, desarrollo y evaluación tiene en cuenta procesos y no productos, en función del análisis crítico de la institución educativa y de la búsqueda de eficiencia y calidad (Tejada, 2005b).

Según Gimeno (2010), no es hasta 1983 cuando el Diccionario de la Real Academia Española de la lengua acoge el término *currículo*, con dos acepciones: plan de estudios (proyecto de estudios para ser desarrollado) y *curriculum vitae* (proyecto pasado), pese a que, como expone M. Moreno (1998), se trata de una palabra etimológicamente latina pero semánticamente anglosajona, con una praxis antigua y una praxeología reciente. Por su parte, Domingo (2011) define el término como un objeto de continuo debate en los procesos educativos, cuyo diseño y desarrollo está cargado de influencias ideológicas. De esta forma, el paradigma curricular se va transformando paralelamente a la evolución de las teorías del aprendizaje y las nuevas necesidades de los sistemas educativos (E. Calvo, 2009).

#### **4.1. Teoría y Evolución del Diseño Curricular**

El diseño curricular ha atravesado constantes cambios generados a partir de la pregunta sobre qué es lo que se debe enseñar, razón por la cual han surgido diferentes visiones del currículum (Ornstein, 1982). En este sentido, por ejemplo, en la Edad Media se organizó el conocimiento en los llamados *trívium* (gramática, retórica y dialéctica, con carácter instrumental) y *cuadrivium* (astronomía, geometría, aritmética y música, con carácter aplicado), estructura fragmentada que estuvo vigente durante muchos siglos en las universidades europeas (Gimeno, 2010). Tiempo después, en el renacimiento, principalmente con la aportación de Rabelais, se piensa en la necesidad de una educación humanística con una teoría curricular que cambia de sentido la intencionalidad de la formación, direccionándola hacia enriquecer la mente, proporcionando igual importancia a la enseñanza de las ciencias como de las artes. Este hecho se constituye en el primer intento por cambiar o modificar el currículo de la enseñanza, que, en el marco del humanismo como objetivo

educacional, no se da de forma aislada, sino que tiene relación directa con el establecimiento de la clase aristocrática y de la vida cortesana (Kliebard, 1992).

Este currículo humanístico se mantuvo inamovible hasta mediados del siglo XIX en Norteamérica, constituyendo la propuesta que sustentó el camino de pensamiento educativo en este país, basado en dos posturas: la primera, incorporar en el currículo asignaturas que se dirigieran hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento, y la segunda conservar las tradiciones de la herencia cultural occidental. A comienzos del siglo XX aparece en Estados Unidos la decisiva figura de John Franklin Bobbitt, quien lidera la estructuración curricular de este país aplicando los conceptos de la administración científica de Taylor, que ha dejado su legado en las pruebas estandarizadas de evaluación educativa que se aplican en la actualidad y que promueven mayor control en el sistema educativo, originando una creciente política de privatización del servicio educativo público en razón de los resultados de las pruebas evaluativas estandarizadas (Wayne, 2011).

Merece especial consideración la figura de Ralph Tyler por su importante influencia en los desarrollos curriculares de Latinoamérica. Este educador e investigador estadounidense ha sido señalado como uno de los más importantes teóricos en el campo del currículo, con el conocido racionalismo tyleriano, que se centra en cuatro tópicos de dirección lineal: los propósitos de la educación (objetivos), las experiencias educativas que hacen posible el cumplimiento de esos propósitos (contenidos), la organización de esas experiencias (disposición, método) y la forma en que se puede determinar si esos propósitos se han conseguido o no (evaluación) (Escudero, 2003).

M. Moreno (1998) y Popkewitz (2007) afirman que el surgimiento de los estudios curriculares en Estados Unidos, desde aproximadamente 1940, no es coincidencia, sino que



más bien obedece a la percepción del tipo de educación que en ese momento se requería, como motor de desarrollo de la nación. Además, en el transcurrir de la descentralización administrativa del sistema educativo y la separación de la tradición educativa europea, el término *currículo* deja de ser exclusivo de la jerga de los académicos y se traslada al lenguaje coloquial de personas, instituciones y medios de comunicación estadounidenses. Es entonces como analizando las raíces del desarrollo curricular se puede observar que su estructura se sustenta a partir de la necesidad de control social y económico (Sleeter, 2010), donde, por ejemplo, desde el currículo oculto se refuerzan normas de trabajo, obediencia y puntualidad, porque a través de las formas de pensamiento que las escuelas “distribuyen” controlan el comportamiento de la población y su forma de pensar (Apple, 1990).

Al parecer, en Inglaterra fue la revolución industrial (segunda mitad del siglo XVIII y comienzos del XIX) la que marcó la tendencia en la formación que se debía impartir desde el sistema educativo. Se trataba entonces de una programación de habilidades en los niños y niñas para hacer labores específicas, que posteriormente sirvieran a la gran maquinaria burocrática. Es así como en 1943 aparecen tres clases de currículo: uno que preparaba para el trabajo, otro dirigido a formar en una habilidad específica relacionada con una ocupación en la industria y un tercer tipo de currículo que presenta un balance entre el entrenamiento del cuerpo y la mente, donde se incluían ciencias naturales y artes (Lawton, 1980).

En relación con la trayectoria hispánica y francófona, donde se habla más de didáctica que de currículo, con la influencia directa de Comenio y del pensamiento pedagógico de Montaigne, Ravelais, Rousseau y Pestalozzi (Mora, 2004), se ha observado, como plantean Pagés (1994) y Rozada (1997), que el término *currículum* no se introduce como un concepto nuevo, sino que se puede asemejar a lo que se conocía por didáctica general, dado que

coincidían específicamente en la estructura, que para el caso de la didáctica se ha compuesto de los siguientes ámbitos problémicos: fines y objetivos de formación, descripción de los procesos de enseñanza, principios pedagógicos para que el profesorado desarrolle la clase, determinación de contenidos teóricos y prácticas, establecimiento de recursos y planteamiento de una adecuada metodología para desarrollar los contenidos. Sin embargo, como manifiestan Bolívar (2003) y Tejada (2005b), no se trata de sustitución de términos, sino más bien de complementariedad de disciplinas que persiguen la adaptación de la enseñanza a los requerimientos del entorno socio-cultural y el incremento de la calidad en los procesos de formación.

El currículum, que surge como una forma de regular la práctica docente (Bolívar, 1998), puede describirse entonces como un producto sin forma que ha tenido múltiples retoques, generación tras generación, y, como indica Schwab (1983), es aquello que se transmite con éxito a diferentes estudiantes en los diferentes grados, por profesores comprometidos que utilizan materiales y acciones apropiadas, elegidas después de reflexiones y decisiones conjuntas de los responsables educativos que se hacen partícipes en la enseñanza de un grupo específico de alumnos; sin perder de vista que los procesos globalizadores transforman las políticas curriculares en las diferentes naciones (Baker, 2010; Karseth & Sivesind, 2010; Yates & Young, 2010) y que es el maestro el que dota de significado al currículum prescrito para después implementarlo en el aula de clase (Deng, 2011).

En teoría del desarrollo curricular se ha distinguido entre currículum formal o explícito -visible para todos, manifiesto en documentos, plan de estudios-, currículum oculto -cuando existen algunos aspectos que son aprendidos por los estudiantes pero que no están especificados dentro de la descripción curricular planteada por las instituciones- y currículum

nulo –lo que se podría enseñar y no se enseña- (A. Díaz, 2006b; J. S. Torres, 1998; Langhout & Mitchell, 2008; Rennert-Ariev, 2008;). Resulta difícil hacer coincidir las realidades en los diferentes contextos en que se desenvuelven los profesores y los estudiantes con los diseños político-educativos previos, razón por la cual se sugiere que el currículo se construya a partir de la realidad de las instituciones y los contextos sociales, culturales y políticos que las rodean (Kelly, 1982; McEneaney & Meyer, 2000).

El profesorado es el mediador (condicionado por la autonomía y la profesionalidad) entre el currículum establecido institucionalmente o prescrito (resultado de una selección cultural) y el currículum aprendido por el alumnado (Figura 4.1). Es así como a partir de la decodificación que realiza el docente de las ideas, prácticas y escenario cultural impuestos fuera de la institución educativa, ente que a su vez establece normas y una política curricular, se otorga un sentido a la práctica de aula, después de una serie de procesos reflexivos, individuales y colectivos, que lleva al maestro a tomar decisiones que, según Lampert (1985), se construyen a partir de la ambigüedad, a adoptar teorías y creencias, que, como explica Pajares (1992), están influenciadas por sus experiencias de aprendizaje y son identificables en la estructuración y práctica de los contenidos y la interpretación del diseño curricular, y a adquirir un bagaje profesional en la docencia, fácilmente reconocible en su actuación frente a diversos problemas de aula (Marrero, 2010).

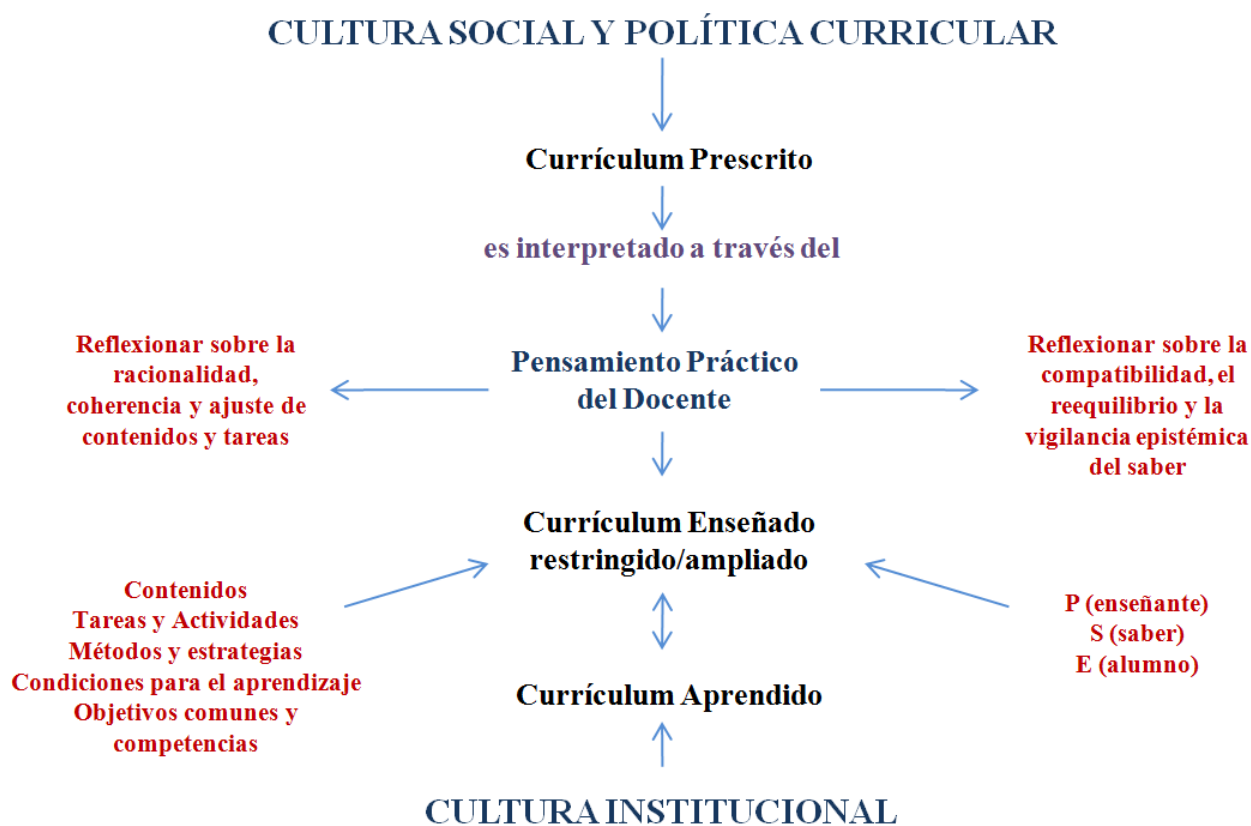


Figura 4.1. Mediación del pensamiento práctico del docente en el diseño curricular

(Tomado de Marreno, 2010)

En muchos casos, las personas que diseñan los currículos de los programas formativos tienen diferentes concepciones de lo que es la teoría curricular o de lo que es un currículum (Jorgensen, 1997). En este sentido, se hace necesario establecer una distinción entre diseño, plan, programa y proyecto. Diseño (*dis* – separado, *signo* -representación) es la descripción o bosquejo de alguna cosa, una delineación, un dibujo; Plan es el escrito donde se apuntan las ideas generales de algún tema, un proyecto de acción, una aspiración, deseo, ideal; Programa (*pro* - a favor, hacia el futuro, *grama* - escritura) es un anuncio por escrito, una declaración de lo que se piensa hacer, es la distribución de un curso o asignatura; Proyecto (*pro* - hacia el futuro, *ycto* – trazado, recorrido) es disponer o proponer el plan y los medios para la

ejecución de alguna cosa, una intensión, ideal, aspiración (Tejada, 2005b). En relación con el diseño curricular, Gimeno (1992) afirma que se requiere de un proceso de planificación que comprenda una continuidad entre intenciones y acciones, obedeciendo a las características del nivel educativo particular. En consecuencia, el primer paso a dar sería la concreción de los criterios normativos (objetivos generales, contenidos, principios deontológicos), en segundo lugar estaría la adecuación del diseño al contexto donde éste se desarrollase (concreción de objetivos, pautas institucionales, estrategias metodológicas y sistema de evaluación) y, por último, estaría la práctica del currículum.

Para el caso del diseño curricular de las Universidades, los programas establecen una serie de tareas, aptitudes y funciones que debe tener un determinado profesional, para incluirlas en los perfiles profesionales y ocupacionales que se hacen efectivos en un plan de estudio que especifica áreas de formación, asignaturas, contenidos, metodología, intensidad horaria y evaluación (Vaillant, 2005), donde curiosamente, como expone el trabajo de F. Díaz (2005), los estudios sobre el currículum en los espacios anglosajón y europeo se han situado en las escuelas elementales y secundarias y no en la educación superior, siendo el informe EURYDICE (2000) uno de los primeros referentes en describir la concepción (estructura y contenido de los cursos o programas de estudio universitarios) y reforma del currículum en la educación superior europea en la década de 1980, que obedeció básicamente al aumento en la demanda de población estudiantil que requería de profesionalización, a los resultados del programa ERASMUS y a la Declaración de Bolonia para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior.

Las teorías curriculares obedecen a tres bloques filosóficos: positivismo, hermenéutica y criticismo; tres enfoques curriculares: tecnológico, interpretativo y crítico; y tres paradigmas metodológicos: positivista, interpretativo e investigación acción (E. Calvo, 2009).

Algunos de los modelos clásicos de diseño curricular son los de Tyler, Taba y Johnson. Dentro de los modelos que se estructuran a partir de un abordaje tecnológico y sistémico, resultado de la aplicación de los modelos clásicos en Latinoamérica, están la propuesta de Raquel Glazman y María de Ibarrola (publicada en 1978), la de V. Arredondo (publicada en 1979), y la de J. Arnaz (publicada en 1981). En cuanto a las propuestas de corte crítico o sociopolítico, se encuentran la de Stenhouse (trabajo publicado en 1975), la reconceptualista de Apple, McLaren, Giroux y Schwab, y la de Objetos de transformación, desarrollada por la Universidad Autónoma Metropolitana de México (trabajos publicados con posterioridad a 1970). Por último, en relación con el enfoque constructivista, se destaca el trabajo de César Coll (1987-1990) (F. Díaz, 1993; R. Rodríguez, 1988; Tejada, 2005b).

La Tabla 4.1 muestra las principales características de los modelos de diseño curricular propuestos por diferentes autores.

Tabla 4.1. Aproximaciones teórico metodológicas al diseño curricular a partir de las propuestas de diferentes autores

Autor	Año publicación	Descripción
<i>Modelo clásico instrumental fundamentado en la tecnología educativa</i>		
Ralph Tyler	1949	Con la obra <i>Principios Básicos del Currículo</i> , el autor plantea que es necesario establecer objetivos y metas educacionales (a partir de las características de los alumnos, la cultura y los maestros especialistas), en el marco de unos principios filosóficos y psicológicos, que posteriormente permitirán la selección de actividades y contenidos, la organización de los procesos de enseñanza y la preparación de los exámenes (A. Díaz, 2003; Parks, 2010).
Hilda Taba	1962	Su publicación <i>La Elaboración de Currículo</i> constituye una continuación del trabajo de Tyler. Su principal aporte lo constituye la introducción del diagnóstico de las necesidades sociales, como sustento de la propuesta curricular, seguido por la definición de objetivos, selección y organización de contenidos y de actividades de aprendizaje, y el sistema de evaluación (García, 2008; Slater, 2010).
Mauritz Johnson	1967	En su obra <i>Definitions and Models in Curriculum Theory</i> describe un modelo que distingue dos sistemas básicos estrechamente vinculados: el desarrollo del currículo (requiere una selección y organización previa de criterios y recursos) y la instrucción (planeación, ejecución y evaluación -conocimientos adquiridos, técnicas cognitivas y psicomotrices desarrolladas y valores, normas y actitudes asimiladas-) (Johnson, 1967).
<i>Otras tendencias de diseño curricular</i>		
Dereck Walker	1971	En su artículo <i>A Naturalistic Model for Curriculum Development</i> presenta un diseño que se articula en tres espacios: plataforma –teorías, concepciones y objetivos de formación-, deliberación –tácticas y alternativas para resolver problemas educativos- y diseño –elaboración de materiales y construcción de espacios de enseñanza- (Walker, 1971).
Ken Ridley & David Trembath	1983	Estos autores presentan en el texto <i>Primary School Organization: Some Rhetoric and Some Reason</i> un modelo que considera igual importancia para la actividad y el conocimiento, con la influencia de la psicología cognitiva y la preponderancia de las experiencias directas del estudiante (habilidades, desarrollo de la personalidad, logros y productos) (Ridley & Trembath, 1983).

<i>Otras tendencias de diseño curricular</i>		
<b>Malcolm Skilbeck</b>	1985	En su libro <i>School Based Curriculum Development</i> manifiesta que es un error pensar que el currículo está dado, sino que se constituye en una construcción que parte del análisis situacional del grado escolar correspondiente que hace el profesor, para posteriormente estructurar las metas de formación, el programa de clases, su interpretación e implementación, y terminar con la regulación, valoración, retroalimentación y reconstrucción del diseño (Skilbeck, 1998).
<b>Joise VanTassel-Baska</b>	1986	Propone el modelo curricular integrado, que se compone de tres dimensiones interrelacionadas: conocimiento de la disciplina de estudio, fomento de los procesos de pensamiento y organización de las experiencias de aprendizaje a través de temas e ideas que promuevan las conexiones transdisciplinarias (VanTassel-Baska & Wood, 2010).
<b>Lawrence Stenhouse</b>	1987	Propone, en su publicación <i>Investigación y Desarrollo del Currículum</i> , con un enfoque sociopolítico y un abordaje crítico, que el docente debe atender a las exigencias sociales, políticas y culturales para estructurar y desarrollar el currículum en el salón de clase (contenidos, estrategias, medios), lugar de donde emergen los problemas educativos (investigación acción). Su propuesta se sustenta a partir de la concepción del currículo como proceso y de la necesidad de constatar la calidad del profesorado (Priestley & Humes, 2010; Stenhouse, 1987).
<b>Adalberto Ferrández, Jaime Sarramona, &amp; Luis Tarín</b>	1987	En su texto <i>Tecnología Didáctica</i> estos autores proponen un diseño básico de currículum que parte de las características del contexto social de la escuela, las necesidades de los individuos y el análisis a las tareas educativas para estructurar los objetivos, posteriormente está la planificación que se compone de contenidos, materiales y actividades en función de los procesos de aprendizaje y bajo la mediación de la evaluación (Ferrández, Sarramona, & Tarín, 1987).
<b>César Coll</b>	1988	Es quien ha dirigido el proceso de reforma curricular en la educación básica española y quien, particularmente en su publicación <i>Psicología y Currículum</i> , presenta un modelo de diseño curricular desde un enfoque constructivista, que parte de la pregunta por la finalidad de la educación y las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y formación, además de las funciones que el currículum cumple en la planificación de la enseñanza (Coll, 1988).



<i>Otras tendencias de diseño curricular</i>		
<b>Elliot Eisner</b>	1989-1995	Con la tradición de Dewey, es uno de los principales representantes de la investigación curricular y la educación de las artes. Llamó especial atención su descripción del estándar, proveniente de la teoría de administración y negocios de Tayler aplicable a la educación (Barone, 2010). Eisner insiste en que el currículum es un dispositivo que altera la mente, razón por la cual los planteamientos educativos son de vital importancia. En el mismo sentido, argumenta que el desarrollo de la sensibilidad en la educación, a partir de la formación artística, favorece la consecución del éxito en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Eisner, 2003).
<b>Red ACE</b>	2002	Red creada como un espacio interuniversitario, con participación de 5 instituciones europeas y 11 latinoamericanas, en el marco de los proyectos ALFA. La red tenía por objetivo la construcción colectiva de un modelo de ambientalización curricular que permitiera guiar el planteamiento de los estudios superiores hacia la sostenibilidad. El diseño resultante se caracteriza por incorporar el paradigma de la complejidad, la flexibilidad e interdisciplinariedad, la contextualización y personalización de la enseñanza, la equidad entre los aspectos cognitivos y afectivos, actividades teórico prácticas en escenarios alternativos, uso de metodologías basadas en la investigación, reflexión y participación democrática, y reforzar el compromiso de la educación con la sociedad y la naturaleza (Junyent & Geli de Ciurana, 2008).
<b>William Pinar, William Reynolds, Patrick Slattery, &amp; Peter Taubman,</b>	1995-2003	El libro <i>Understanding Curriculum</i> , que consolidó el trabajo de los académicos re-conceptualistas, es uno de los textos más importantes en los estudios curriculares. Lejos de un diseño tecnicista, proponen una deconstrucción y una re-estructuración de diseño curricular, en una era post-Tyleriana, sin embargo sugieren que el planteamiento de tal diseño predispone la tecnologización de la palabra currículum, motivo por el cual plantean la necesidad de re-conceptualizar la comprensión del plan de estudios como el alumbramiento del aprendizaje sobre la experiencia, en un diseño teleológico –no aleatorio- (Grimmett & Halvorso, 2010).

El diseño curricular requiere de un conocimiento real del medio en el que será implementado (valores, cultura, necesidades, problemas, políticas gubernamentales), atendiendo a la razón por la cual se realiza el diseño, la forma de implementarlo, cómo se da a conocer a la comunidad educativa y cuándo se recrea o se rediseña. R. Rodríguez (1988) expone que el proceso de diseño curricular parte del planteamiento de ocho factores: filosófico, histórico, sociológico, económico, psicológico, antropológico, biológico y profesiológico; determinados por la comunidad, los estudiantes, los docentes y los textos educativos; para posteriormente plantear el plan de estudios (selección y organización de objetivos y de actividades, y evaluación de experiencias), desarrollar sus aspectos conceptuales y operacionales (programas y módulos de estudio) y terminar con la evaluación, que finalmente retroalimenta todos y cada uno de los procesos desde el mismo planteamiento curricular.

Por su parte, Blanco (2000) explica que para determinar el contenido del currículum es necesario dar respuesta a ciertas preguntas: ¿qué es y cómo se construye el conocimiento?; ¿cómo se estructuran y qué papel juegan las disciplinas?; ¿de qué forma se puede seleccionar, organizar, distribuir y evaluar un conocimiento?; ¿cómo se presenta, se enseña y se verifica?; ¿cómo se estructuran los contenidos básicos y qué estudiantes deben acceder a ellos?

Además, Dillon (2009) plantea que las preguntas sobre las cuales se debe estructurar el currículum se clasifican en tres grupos: *la naturaleza* (¿cómo se define currículum?; ¿cuáles son sus propiedades o características y qué se debe hacer con ellas?), *los elementos que lo componen* (¿quién debe ser el maestro?; ¿quién es el estudiante y cómo aprende?; ¿qué se debe enseñar y en qué circunstancias?; ¿cuándo y dónde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje?; ¿cuáles son los propósitos de esa enseñanza?; ¿cómo deben actuar e interactuar

profesores y estudiantes?; ¿cuáles son los resultados del proceso de enseñanza y cómo es la persona educada?) y *la práctica del currículum* (¿cómo se implementa?; ¿cuál es la apreciación del maestro frente al planteamiento curricular?).

La evaluación curricular juega un papel importante en la toma de decisiones y orientación del currículum. R. Rodríguez (1988) advierte que el modelo que se adopte para esta evaluación debe cumplir con criterios de claridad, adaptabilidad, flexibilidad, pertinencia y cobertura de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, egresados), para determinar la eficiencia del sistema educativo y definir o redefinir los roles de las personas que participan en el proceso educativo. Por su parte, Tejada (2005b) expone que los criterios para evaluar el plan de estudios deben ser: pertinencia (adecuación con la política educativa y el contexto social), actualización (reconocer necesidades reales), aplicabilidad (correspondencia entre enseñanza e inserción laboral), suficiencia (satisfacción de necesidades), eficacia (logro de objetivos), eficiencia (implicación de la comunidad educativa), comprensividad (optimización del objetivo y el logro), relevancia (importancia del programa frente a las necesidades reales) y coherencia (adecuación de los componentes).

Desde la perspectiva de J. Fernández (2000), la consideración y tratamiento de la evaluación (integradora, contextualizada, coherente, formativa, consensuada, participativa, motivadora, cualitativa y ética) depende de las perspectivas curriculares del diseño, de esta forma, para un currículum entendido como producto (técnico), la evaluación es un elemento de control determinado por los objetivos y, para Stenhouse (1987), es entendida como medición, una actividad separada del proceso de enseñanza-aprendizaje que, por lo tanto, la puede realizar un agente externo. Para el currículum entendido como proceso que privilegia los procesos de pensamiento sobre los contenidos, la evaluación se incorpora a la actividad de

enseñanza, haciendo que el profesor asuma una doble función (docente-evaluador) y que los estudiantes se comprometan con el aprendizaje. Por último, cuando se entiende el currículo como práctica, la evaluación, que es permanente y sistémica, busca no solo entender y diagnosticar, sino también comprometerse con la intervención (feedback).

En la actualidad, según Hlebowitsh (2010) y Méndez (2008), los estudios sobre el currículum como disciplina académica se encuentran en un estado de reorientación, de ubicación del nuevo centro de referencia, posiblemente situado en la convergencia de diferentes disciplinas, en la interdisciplinariedad o en la diversidad o ambigüedad de las aulas de clase, que recaban un docente con intuición y con suficiente formación pedagógica y psicológica.

#### **4.2. Apropiación de la Teoría Curricular en Latinoamérica y Colombia**

Las reformas educativas llevadas a cabo en los países latinoamericanos en la década de los años 90 se centraron en el debate de mejorar la calidad de los aprendizajes desarrollados por los niños y jóvenes, dejando de lado el asunto de la profesionalización docente (Fullan, 1993). Bajo los postulados del constructivismo, en esta época comienza a darse la influencia de autores anglosajones y españoles para la organización del contenido curricular de la educación. De esta forma, aparece especialmente la contribución de Coll (1988) en México, Chile, Brasil y Argentina (F. Díaz, 2005). Sin embargo, como afirma F. Díaz (2010), existe una distancia entre las propuestas de diseño curricular y las prácticas docentes, dado que las propuestas se centran en cambios estructurales y de contenido, pero no en la capacitación y preparación del profesorado.

Desde 1950 la educación en Latinoamérica se ha venido transformando con sujeción a los propósitos y requerimientos de los sistemas productivos, vinculando educación y desarrollo a los principios de eficacia y rentabilidad (Agudelo, 2010), teniendo en cuenta, además, que muchos de los países del cono sur en las décadas de los años setenta y ochenta vivieron bajo regímenes militares, totalitarios y dictatoriales, que de una u otra forma marcaron una tendencia en la formación implementada en las escuelas (Magendzo, 2000). Por otra parte, las limitaciones de recursos y equipamiento y las influencias centroeuropeas, junto con el apego al conocimiento teórico, se han constituido en las características de la planificación curricular propuesta en los países de la región latinoamericana en los años sesenta del siglo XX, presentándose la separación del concepto *currículum* de la acepción *plan de estudios*, para pasar a identificar, de manera general, la acción académica desarrollada en las instituciones educativas, como un espacio que abarca toda la problemática educativa y que busca, a partir de las transformaciones de la malla curricular (estructura, nombre de asignaturas), modificar las dificultades de la escuela (Follari, 2010).

Dussel (2006) y Díaz & Inclán (2001) explican cómo Latinoamérica, a partir de 1990, impulsó el crecimiento y desarrollo de su sistema educativo, caracterizado hasta entonces y aún hoy por una cultura política que fomentó la inequidad e ineficiencia, promoviendo la inclusión, la cobertura, el cambio curricular y la transformación de las prácticas escolares. Pese a las buenas intenciones, algunos problemas siguen subsistiendo: las precarias condiciones de trabajo y recursos de las escuelas, el limitado apoyo de la comunidad y del gobierno, la necesidad de persuasión para la matrícula de estudiantes y, sobre todo, la desfavorable formación del profesorado y posicionamiento de la carrera docente. De esta forma, en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, El Salvador, México, Panamá,

Paraguay, Perú y República Dominicana se suscitan reformas curriculares para la educación básica y media con posterioridad a 1990, mientras que en Costa Rica (1957), Cuba (1961, 1976), Ecuador (1983), Honduras (1966), Uruguay (1985) y Venezuela (1986) este proceso se promueve anticipadamente.

Como una adaptación de los postulados de Tyler y Taba al diseño curricular del contexto Latinoamericano, se distingue la propuesta para la educación superior de Glazman & De Ibarrola (1987). Estas autoras establecen una diferencia entre currículum y plan de estudios, considerando este último como el conjunto de objetivos de formación operacionalizados, agrupados en unidades funcionales y estructurados sistémicamente para que cumplan con la función de la formación profesional de quien sigue los estudios (Mendoza, 2010).

Bajo esta misma influencia de los teóricos clásicos se presenta la metodología de desarrollo curricular planteada por Arnaz (1981), igualmente con aplicación específica a la educación superior. Su propuesta consta de cuatro etapas: elaboración del currículo (formulación de objetivos, caracterización de alumnos aspirantes, perfil del egresado, elaboración del plan de estudios y del sistema de evaluación, y descripción de los cursos), instrumentación (formación de docentes, recursos didácticos, consideraciones administrativas), aplicación y evaluación (sistema de evaluación, plan de estudios, objetivos de formación, descripción de cursos) (F. Díaz, 1993).

Los postulados de A. Díaz resultan igualmente relevantes en esta interpretación e implementación curricular en Latinoamérica (A. Díaz, 1997). Este autor sugiere la construcción de un marco de referencia (aspectos socio-económicos, tradición educativa y de prácticas profesionales) para la estructuración de un plan de estudios en educación superior,

donde en la etapa de fundamentación se investigan las necesidades que abordará el profesional, se determina y justifica si la perspectiva del diseño es constructivista o conductista, se investiga el mercado ocupacional, se indaga acerca de los planes de estudio de programas nacionales homólogos, se realiza el análisis de principios y lineamientos universitarios y el análisis de la población estudiantil, para posteriormente establecer el perfil profesional oportuno (Jacinto & Heras, 2010).

Existe una marcada tendencia a pensar que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña, hecho que ha llevado a una minusvaloración del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo, en muchos casos. Se cree que para ejercer como formador de docentes cualquiera puede hacerlo; es suficiente con que se sea especialista en un saber específico, concepción ésta totalmente errónea y alejada de la realidad. Así, los futuros docentes manifiestan que en las clases que reciben en las universidades notan que sus docentes desconocen las realidades educativas y la praxis con que se abordan determinadas situaciones en el aula (Fullan, 1993; León del Barco & Latas, 2005; Martín, González, & González, 2002). Estas situaciones conducen a asegurar, como exponen Giraldo & González (2009), que las prácticas de enseñanza se modifican conforme a las estructuras curriculares que crean los docentes, porque no necesariamente todo el profesorado entiende de la misma forma las intenciones de las reformas y no todos toman una posición favorable frente a las mismas, sino que se presentan oposiciones y rechazos, constituyéndose estos aspectos del profesorado en espacios de investigación que no han sido suficientemente explorados.

En Colombia, a partir de la Constitución Nacional de 1991, el gobierno asume la educación como una política del Estado, desde los señalamientos para velar por la oferta del servicio educativo y por la idoneidad de los profesionales que guíen la actividad docente

(Niño & Díaz, 1999) hasta la promulgación de la garantía de autonomía universitaria. La concepción curricular en Colombia se sucede a partir de diferentes influencias de contextos externos: políticas de organismos internacionales, incorporación de experiencias extranjeras, teorías producidas en el campo de conocimiento, etc. (Agudelo & Mora, 2011). De esta forma, en 1975 se emprende el Proyecto de Renovación Curricular, cuyos tres componentes, con fuerte influencia conductista, eran: la actualización del currículo, la producción y distribución de materiales educativos y el perfeccionamiento docente (Ferrer, 2004).

Posteriormente, en la década de los años 90, FECODE (Federación Colombiana de Educadores), junto con algunas instituciones educativas, organizaron el “Movimiento Pedagógico Nacional”, que procuró el cambio en los contenidos y metodologías y la asignación al maestro de la toma de decisiones sobre el currículum (Dussel, 2006). Es así como se sanciona la Ley General de Educación (Ley 115) en 1994, que, según Astiz, Wiseman, & Baker (2002), atiende a procesos de descentralización educativa, y la subsiguiente reglamentación, como por ejemplo el Decreto 230 (2002), que establece las orientaciones para la elaboración del currículo y en su Artículo 2º plantea el éste es el conjunto de planes de estudio, metodologías, criterios, procesos y recursos (humanos y físicos) enfocados a la formación integral y a la construcción de una identidad cultural nacional.

El currículo de cada institución debe ajustarse a los fines y objetivos de formación definidos por la Ley 115 (1994), los estándares para las áreas obligatorias y fundamentales, y los lineamientos curriculares. Igualmente, el mencionado Decreto 230 define *plan de estudios* como la estructura de asignaturas por áreas obligatorias, fundamentales y optativas, con la descripción explícita de los contenidos, temas y problemas por área, actividades pedagógicas



(metodología aplicable y uso de recursos), tiempos y secuencias del proceso educativo, logros y competencias a alcanzar, planes de apoyo frente a los problemas de aprendizaje y metas de calidad e indicadores de desempeño que ayuden a la autoevaluación institucional (Artículo 3°).

Por su parte, el Decreto 2566 (2003) hace referencia a los aspectos curriculares como una de las condiciones mínimas de calidad para que los programas obtengan el Registro Calificado (reconocimiento del cumplimiento de condiciones mínimas para el funcionamiento de las titulaciones). Dichos aspectos curriculares, en el marco de una formación integral y en el desarrollo de competencias y habilidades, se refieren a la fundamentación teórica, práctica y metodológica; los principios y propósitos de formación; la estructura y organización de los contenidos; las estrategias para fomentar el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; modelo, estrategias pedagógicas y contextos de aprendizaje; y perfil de formación.

En Colombia, de manera particular, y en América Latina, de manera general, la implementación de los programas curriculares se materializa en el denominado Proyecto Educativo Institucional (PEI), que se fundamenta en un diagnóstico del contexto socio-cultural de la institución, de las necesidades de aprendizaje del alumnado y sus experiencias y logros educativos anteriores. A partir de este diagnóstico se seleccionan los contenidos, su secuencia, distribución y complejidad. El PEI se constituye entonces en la carta de navegación educativa de la institución y en el compromiso por alcanzar las metas curriculares (Ferrer, 2004).

Las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, instituciones encargadas de la formación del profesorado en Colombia desde los primeros años del siglo XIX, han sido objetos de continuas reformas, con influencia de diferentes modelos pedagógicos, desde los

católico-tradicionales y laico-utilitaristas (siglo XIX) hasta la Escuela Activa y la Tecnología Educativa (siglo XX). Dentro de esta evolución, el periodo comprendido entre 1953 y 1970 estuvo caracterizado por universidades pedagógicas centradas en la formación en disciplinas, entre 1970 y 1980 por Facultades de Educación centradas en las nuevas Ciencias de la Educación, y a partir de 1980 por la diversificación de la formación (Calvache, 2004). Sin embargo, se puede decir que existen contradicciones en la estructura de la formación docente propuesta en las Licenciaturas, donde se les asigna un periodo de enseñanza de 5 años (10 semestres académicos), mientras que en las Escuelas Normales Superiores los estudiantes cursan sólo dos años, tras terminar sus estudios de secundaria, y con esa formación son aptos para trabajar en preescolar y en básica primaria, mientras que a un Licenciado este periodo de formación y proyección hacia la inserción laboral le supone no menos de 5 años (Fabara, 2004).

La formación docente en Colombia, en las titulaciones orientadas a la educación como opción profesional, se limita a algunas asignaturas de psicología, pedagogía, sociología, filosofía, etc., entendidas de forma disciplinar unidireccional, sin vínculo reflexivo alguno entre ellas, razón por la que se habla de un enfoque tecnológico en el diseño curricular, donde lo disciplinar prevalece sobre lo pedagógico. Además, lo pedagógico se supedita al concepto didáctico y en algunas ocasiones se llega a excluir. Por otra parte, el bajo reconocimiento social y salarial de la profesión docente ha incidido en la formación y desempeño de los docentes y de forma directa o indirecta ha llegado a afectar los centros de formación (Niño & Díaz, 1999).

El documento Lineamientos Curriculares del Consejo Nacional de Acreditación colombiano (Campo, et al., 2006) establece un apartado denominado “Factor 4:

Características Asociadas a los Procesos Académicos”. La siguiente Tabla (4.2) muestra las especificidades de los aspectos que se tiene en cuenta este organismo para asignar la Acreditación de Alta Calidad a los programas académicos universitarios. Estos parámetros establecidos por el CNA para la autoevaluación de los programas buscan romper con la tradición de formación tecnológica y darle más importancia a la misión formadora desde el entrenamiento pedagógico.

Tabla 4.2. *Lineamientos de Acreditación del CNA. Características y aspectos a evaluar en relación con los procesos académicos (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en el documento de Campo, et al., 2006)*

CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS QUE SE DEBEN EVALUAR
<p><b>1. Integralidad del currículo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Políticas y estrategias para la formación integral.</li> <li>◦ Coherencia entre el currículo y los objetivos de formación integral.</li> <li>◦ Actividades para el desarrollo de habilidades de análisis ético, estético, económico, político y social.</li> <li>◦ Actividades académicas, diferentes a la docencia y la investigación, a las que tienen acceso los estudiantes.</li> <li>◦ Diseño académico expresado en créditos.</li> <li>◦ Presencia de asignaturas electivas y cursos libres como complemento de la formación.</li> <li>◦ Definición de competencias cognitivas, socio afectivas y comunicativas propias de la profesión específica.</li> <li>◦ Mecanismos de seguimiento y evaluación al desarrollo de competencias.</li> <li>◦ Formación científica, estética y filosófica.</li> </ul>
<p><b>2. Flexibilidad del Currículo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Políticas institucionales en materia de flexibilidad.</li> <li>◦ Organización de contenidos y métodos del currículo.</li> <li>◦ Flexibilidad curricular para la elección y aplicación de diferentes estrategias pedagógicas.</li> <li>◦ Sistema de reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones.</li> <li>◦ Existencia de mecanismos que permitan la actualización curricular permanente.</li> </ul>

CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS QUE SE DEBEN EVALUAR
<p><b>3. Interdisciplinariedad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Políticas, estructuras y espacios institucionales para el tratamiento de la interdisciplinariedad de problemas relacionados con el programa.</li> <li>◦ Integración de equipos académicos con especialistas de diversas áreas.</li> <li>◦ Temas y propuestas para el tratamiento interdisciplinario de problemas ligados al ejercicio laboral.</li> <li>◦ Actividades curriculares con carácter interdisciplinario.</li> <li>◦ Participación de diferentes unidades académicas para el tratamiento interdisciplinario a la solución de problemas.</li> <li>◦ Tratamiento de problemas del contexto a través de enfoques con orientación interdisciplinaria.</li> </ul>
<p><b>4. Relaciones nacionales e internacionales del programa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Políticas institucionales para la revisión y actualización del plan de estudios en relación con programas nacionales e internacionales reconocidos como de alta calidad.</li> <li>◦ Concordancia del plan de estudios con el paradigma internacional del área de conocimientos.</li> <li>◦ Participación de profesores y estudiantes en actividades de cooperación académica con miembros de comunidades nacionales e internacionales en el campo de conocimiento particular.</li> <li>◦ Participación en redes y eventos académicos (foros, seminarios, simposios y actividades de educación continua).</li> </ul>
<p><b>5. Metodologías de enseñanza y aprendizaje</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Correspondencia entre el desarrollo de contenidos del plan de estudios y las metodologías de enseñanza propuestas.</li> <li>◦ Relación entre el número de alumnos por curso y por actividad académica con las metodologías utilizadas.</li> <li>◦ Estrategias para el seguimiento al trabajo de los estudiantes, según las metodologías aplicadas.</li> <li>◦ Orientaciones para el trabajo que los estudiantes realizan dentro y fuera del aula.</li> <li>◦ Estrategias para fomentar la creatividad y el pensamiento autónomo.</li> </ul>
<p><b>6. Sistema de evaluación de estudiantes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Políticas institucionales para la evaluación académica del alumnado.</li> <li>◦ Reglas claras de evaluación en correspondencia con la naturaleza del programa y las metodologías utilizadas.</li> <li>◦ Transparencia y equidad con que se aplica el sistema de evaluación.</li> <li>◦ Correspondencia entre la forma de evaluación de los estudiantes y la naturaleza del programa y los métodos pedagógicos usados.</li> </ul>

CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS QUE SE DEBEN EVALUAR
<b>7. Trabajos de los estudiantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Correspondencia entre la calidad de los trabajos de los estudiantes en las diferentes etapas del plan de estudios y los objetivos del programa.</li> <li>◦ Relación de los objetivos del programa con las exigencias de calidad propias del campo de estudio en el contexto nacional e internacional.</li> </ul>
<b>8. Evaluación y autorregulación del programa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Mecanismos claros para el seguimiento, evaluación y mejoramiento continuo de los procesos y logros del programa.</li> <li>◦ Participación de profesores, estudiantes y egresados en la definición de metas y objetivos del programa, y en la evaluación de éste.</li> <li>◦ Participación de profesores, estudiantes y egresados en la definición de políticas en materia de docencia, investigación y extensión y en las decisiones ligadas al programa.</li> </ul>
<b>9. Formación para la investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Estrategias que promueven la capacidad de indagación, búsqueda y formación del espíritu investigativo del estudiante.</li> <li>◦ Permanentes aproximaciones críticas de los estudiantes al estado del arte del área de conocimiento del programa.</li> <li>◦ Mecanismos para potenciar el pensamiento autónomo que permita al estudiante la formulación de problemas y posibles soluciones.</li> <li>◦ Actividades académicas en las que se analizan las tendencias internacionales de la investigación.</li> <li>◦ Incorporación de la formación para la investigación en el plan de estudios del programa.</li> <li>◦ Vinculación de estudiantes como monitores o auxiliares de investigación.</li> </ul>
<b>10. Compromiso con la investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Correspondencia entre el número y nivel de formación de docentes que desarrollan investigación y las características del programa.</li> <li>◦ Políticas, organización, procedimiento y presupuesto para el desarrollo de proyectos de investigación.</li> <li>◦ Participación en programas nacionales de investigación.</li> <li>◦ Correspondencia entre tiempo de dedicación a la investigación por los docentes y la naturaleza de la institución y el programa.</li> <li>◦ Publicaciones del profesorado en revistas indexadas y especializadas.</li> </ul>
<b>11. Extensión o proyección social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Estímulos a las actividades de extensión o proyección social.</li> <li>◦ Respuestas académicas del programa a problemas de la comunidad.</li> <li>◦ Estrategias y actividades de extensión de los participantes del programa hacia la comunidad.</li> <li>◦ Cambios realizados en el entorno a partir de propuestas del trabajo académico del programa.</li> <li>◦ Cambios en el plan de estudios resultantes de experiencias relativas al análisis y propuesta de solución a los problemas del entorno.</li> </ul>

CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS QUE SE DEBEN EVALUAR
<b>12. Recursos bibliográficos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Estrategias y mecanismos orientados a que el estudiante consulte y use el material bibliográfico.</li> <li>◦ Material bibliográfico suficiente, adecuado y actualizado para apoyar el desarrollo de las actividades académicas del programa.</li> <li>◦ Política de adquisición de material bibliográfico.</li> <li>◦ Disponibilidad y calidad de los servicios bibliotecarios.</li> <li>◦ Correspondencia entre la bibliografía del programa y los recursos bibliográficos disponibles.</li> <li>◦ Libros y suscripciones a publicaciones periódicas relacionados con el programa y su disposición para estudiantes y profesores.</li> </ul>
<b>13. Recursos informáticos y de comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Estrategias y mecanismos orientados al uso de recursos informáticos y de comunicación por parte de profesores y estudiantes.</li> <li>◦ Recursos informáticos (computadores, software, conexión a redes, multimedia) en cantidades suficientes y versiones actualizadas.</li> <li>◦ Asesoría a estudiantes y profesores para la utilización de recursos informáticos.</li> <li>◦ Estrategias institucionales sobre adquisición y actualización de recursos informáticos.</li> <li>◦ Acceso efectivo y oportuno de estudiantes y profesores a los recursos informáticos institucionales.</li> </ul>
<b>14. Recursos de apoyo docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Suficiente dotación de laboratorios y talleres acordes con las exigencias metodológicas del programa.</li> <li>◦ Campos de práctica acordes con las condiciones del programa.</li> <li>◦ Medios audiovisuales indispensables para la actividad docente.</li> </ul>

La educación superior en Colombia, como exponen López et al. (1989), se ha estructurado sobre la base de un “modelo pedagógico agregado” (segmentación de conocimientos, proceso de transmisión-aprendizaje, evaluación con énfasis en medición, aislamiento del conocimiento escolar y el no-escolar), situación que genera la necesidad de reconocer la dimensión cultural del currículo (el individuo como ser social e histórico), la

pertenencia y pertinencia de su construcción y la producción de saberes en las diferentes áreas del conocimiento.

Celis & Gómez (2005) y Tobón (2007) exponen que en el ámbito del diseño curricular para la educación superior de pregrado y posgrado en Colombia se ha innovado con el planteamiento de un modelo por ciclos propedéuticos (con una estructura básica por competencias), para los programas de ingeniería, tecnología de la información y administración, en algunas de las instituciones educativas. Esta clase de formación –ciclos propedéuticos- consiste en la posibilidad de que los estudiantes cursen un programa determinado por fases (ciclos), cada una de las cuales está acreditada y proporciona una certificación para facilitar la inserción laboral profesional (técnico profesional –*competencias generales y de iniciación profesional*-, tecnológico –*calificación para ocupaciones de nivel intermedio*- y profesional –*especialización profesional y formación para la investigación*-). La fase profesional consta de dos niveles, grado y posgrado, siendo posible en el posgrado cursar estudio de maestría y/o doctorado.

Como plantean Aristizabal et al. (2005), para pensar un diseño curricular propicio para Colombia y para el contexto latinoamericano es necesario dar respuesta a las preguntas ¿quién es el sujeto de la sociedad latinoamericana? y ¿quién es el sujeto colombiano?, alejándose de los referentes europeo y norte americano y dirigiendo la mirada hacia el interior de cada nación, entendiendo la situación histórica de conflicto (que incluye el mestizaje), la relación de dependencia y la negación a la identidad (pedagogía de la resistencia), para que a partir del resultado de ese análisis se estructure la teoría pedagógica que se quiere seguir para transformar estos sistemas educativos.

### **4.3. Diseño Curricular en Programas de Educación Musical**

En el ámbito internacional, desde mediados del siglo XX se ha notado un incremento en la producción de textos referidos a la metodología didáctica de las clases de música en las instituciones educativas. Este hecho está directamente relacionado con el progresivo desarrollo de la educación musical a comienzos de siglo en Europa, e influenciado por la utilización del gramófono en Estados Unidos e Inglaterra (1919), la transmisión de programas educativo-musicales por parte de la BBC (1922) y la realización de conciertos para niños en Inglaterra (1923), además de por el desarrollo curricular de los años sesenta, el aporte de propuestas metodológicas específicas para la enseñanza de la música (Orff, Dalcroze, Kodaly, Martenot, Hindemith, Kolneder, etc.), la influencia de la psicología, los estudios sobre el niño, la escuela activa, la escuela nueva y la investigación interdisciplinaria (Díaz & Giráldez, 2007; Oriol, 2005; Valles, 2009).

Jorgensen (1997) expone que la educación musical es considerada como “la hermana pobre” de las demás especialidades del arte de la música y que la problemática de la educación musical no ha encontrado una respuesta a la dicotomía pedagogía-música, porque, primero, ésta se ha centrado únicamente en la enseñanza en la educación primaria y secundaria y, segundo, porque los profesores se dedican más a buscar respuestas transitorias para las situaciones que se presentan en el aula que a pensar en las cuestiones que les llevan a hacer cambios estructurales en la formación musical.

Por otra parte, Hellman, Resch, Aguilar, McDowell, & Artesani (2011) y Haston & León-Guerrero (2008) sostienen que el hecho de que un profesional de la música tenga un amplio conocimiento de la disciplina no significa que esté capacitado para ejercer la enseñanza en el sistema educativo. Es necesaria una formación pedagogía que no sólo se



centre en conceptos teóricos, sino que se contextualice también en la práctica diaria de las escuelas, donde las acciones pedagógicas se constituyen en la mediación de la formación educativa de los futuros maestros (M. Pérez, 2008).

La inclusión de la educación musical en la estructura curricular de las escuelas en los niveles formativos de educación primaria y secundaria ha estado marcada por su participación en la denominada “educación estética” o “educación artística”, donde la música, junto con otras artes (artes plásticas, teatro, danza, cine y literatura), buscan contribuir a una educación liberal (Plummeridge, 1991). La educación liberal es descrita por Strauss (2007) como la educación en la cultura o hacia la cultura, donde, según Fletcher (2007), el arte puede ser uno de los muchos métodos para responder a las cuestiones de la vida moderna, influenciada por las innovaciones tecnológicas y procesos globalizadores, que a su vez determinan cambios estructurales en las diferentes culturas, para las cuales la experiencia estética se constituye en una forma de conocimiento. Cabría aquí añadir los planteamientos de la *inteligencia del sentimiento*, de Robert Witkin, que se dirige también hacia el aprendizaje estético (Alexander, 2009; Mallika, 2000).

La enseñanza como proceso de constante renovación, reflexión y elaboración desde el campo teórico requiere de currículos dinámicos, con acciones e interacciones de profesores y estudiantes. En el caso de la educación musical, como indica Hargreaves (2005) y Sloboda (2010), la escuela necesita entender el porqué de la importancia de la música en la formación del individuo. Además, es necesario que los docentes reconozcan el valor de un bagaje cultural-musical en sus estudiantes, masificando la educación musical general y específica con el respaldo de la comunidad y el apoyo de los gobernantes.

Una de las teorías que han originado cambios importantes en el desarrollo curricular de la educación musical ha sido la del “contacto directo”, idea que nació con Aristóteles y Rousseau y que ha sido reconocida por distinguidos educadores musicales internacionales, como Percy Scholes, Walford Davies, Kenneth Simpson y Keith Swanwick, quienes exponen que sólo a partir del trabajo directo profesor-estudiante aspectos como la afinación, *tempo*, dinámicas y movimiento melódico son aprehendidos e interiorizados por parte de los aprendices (Plummeridge, 1991).

entre de los mayores inconvenientes detectados en los desarrollos curriculares y sus aplicaciones metodológicas en el aula de música están la permanente secuencialidad, actualización de contenidos y expectativas de los estudiantes hacia su aprendizaje. Es decir, el profesorado de música se ve obligado a recomenzar anualmente con niveles de aprendizaje y conocimientos musicales similares de alumnos de años anteriores, pues éstos, por razones de falta de experiencias musicales suficientes en el marco de la educación reglada, no presentan el avance progresivo que cabría esperar, convirtiéndose la clase de música en un eterno retorno a conceptos musicales básicos que deberían estar presentes con anterioridad en el alumnado. Tratando de encontrar soluciones que dieran respuesta a esta situación, en Estados Unidos se crea el proyecto “Manhattanville Music Curriculum Program” (1965), basado en un modelo en espiral propuesto por Bruner, que consta de 16 ciclos de formación que buscan que los estudiantes piensen, creen y exploren la música como si fueran músicos profesionales (Howe, 2008). Posteriormente, en 1994, el gobierno estadounidense, apoyado en la Asociación Nacional para la Educación Musical, plantea los Estándares Nacionales para las Artes, que para el caso de la música buscan desarrollar habilidades en canto, interpretación de instrumentos, improvisación, composición, lectura de notación, audición y análisis musical,

evaluación, relación interdisciplinar con otras artes y contextualización de la música en su momento histórico y cultural (Byo, 1999). Ante esta situación -y con la aparición del documento “Visión 2020: El futuro de la Educación Musical”-, se hizo necesario que las instituciones encargadas de la formación de docentes de música en Estados Unidos ubicaran los contenidos de estos estándares dentro de la estructura curricular de los programas universitarios (Conway, 2007; Standerfer, 2007).

En este contexto, Conkling & Henry (1999) propusieron un modelo para la formación de profesores de música con una duración de cuatro años. El primer año se dedicaría al estudio de la teoría e historia de la música, teclado, desarrollo auditivo y fundamentos de enseñanza y aprendizaje del arte musical. En el segundo año, después de demostrar habilidades musicales y compromiso con la enseñanza, los estudiantes tomarían cursos musicales optativos coherentes con su itinerario formativo, donde éstos tienen la posibilidad de aplicar los conocimientos musicales aprendidos previamente en la realización de reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la música. En el tercer año, el trabajo sería por pequeños grupos, que bajo la tutoría de un docente continuarían con la aplicación teórica de los elementos musicales y la reflexión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que estos requieren. Finalmente, durante el cuarto año, se realizarían las prácticas educativas.

También es interesante mencionar el proyecto “Music in the Secondary Curriculum”, dirigido por Paynter (1973-1980) en el marco de la educación liberal y en el contexto británico, que se diseñó e implementó con el propósito de ubicar un lugar para la enseñanza de la música en la escuela secundaria, planteando que la reforma curricular inicia en la misma clase y bajo el directo compromiso del profesor, para profesionalizar su actividad y promover la acción investigadora y la creatividad musical (Cain, 2004; Finney, 2011).

Para algunas instituciones de formación de educadores musicales, el planteamiento curricular se debe centrar en la ejecución instrumental individual, las habilidades de dirección y el conocimiento académico de la teoría de la música, además de los requerimientos de estos profesores en desarrollo de competencias en composición y arreglos de música para el aula, porque necesitan explorar los contenidos que luego enseñarán. Sin embargo, no hay claridad ni acuerdo internacional consensuado en cuanto a qué temas deben estructurar el entrenamiento de los futuros docentes en música, siendo la tendencia más habitual que los músicos que han alcanzado suficiente nivel como instrumentistas o teóricos se preparen en el campo educativo para que puedan enseñar música (Plummeridge, 1991).

Díaz & Ibarretze (2008) y Elliott (1989) hacen referencia a otra situación que venía preocupando desde la década de 1980, respecto a la formación del docente de música, particularmente en Norteamérica, y las corrientes del multiculturalismo y la preservación de las tradiciones musicales de las culturas de origen en las aulas. En relación con esto, la mayoría de las instituciones educativas se han inclinado mayoritariamente, hasta fechas recientes, por la falta de inclusión en el currículum de la diversidad cultural-musical del alumnado, específicamente observable en una estructura curricular identificada con los principales estilos musicales de la tradición del periodo clásico de Europa Occidental, que deja de lado las aficiones de las minorías de estudiantes, que prefieren las músicas populares urbanas.

Atendiendo a Reimer (1989), es importante establecer una filosofía de la educación musical a partir del mismo campo de conocimiento, la música (problemas, necesidades, historia y actual *status*), en la que educadores y estudiantes se sientan comprometidos tanto en la formación profesional como en el ejercicio laboral, con la mirada puesta en el bienestar

humano desde valores como la equidad y la justicia social a través de la experiencia musical (Reimer, 2007). Como expone Ho (2010), filósofos y sabios a lo largo de la historia (Platón, Rousseau, Kant, Schiller, Read, etc.) han afirmado que la música influye en el carácter y la formación moral de los jóvenes y en la constitución de una sociedad sólida. Igualmente, afirma Checa (2003) en relación con la formación del profesorado de música, que es necesario evaluar si los profesionales de la educación musical que se incorporan al sistema educativo han recibido una formación coherente con las funciones educativas y sociales que deben desempeñar y con los principios filosóficos planteados por la educación musical.

Barret (2007) presenta algunas de las dimensiones que han servido para redefinir la educación musical y que han motivado los cambios de estructuración curricular en esta área, a partir de la auto reflexión, auto entendimiento y cambio social (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2004). Estas dimensiones son: investigación sobre estética y práctica de la música en el aula (Elliott, Mark, Reimer); desarrollo cognitivo y las perspectivas sociales de la psicología de la música (Hargreaves & North, 1999), historia y políticas gubernamentales para la integración de la educación musical en la escuela (McCarthy), sociología de la música (Hargreaves, DeNora), etnomusicología (Campbell), estudios de la reglamentación gubernamental que regula la educación musical (Barresi, Chapman), etnografía, fenomenología y escritos narrativos (Barret), estudios curriculares (Pinar), etc. En este mismo sentido, Barret (2005) plantea que para reconceptualizar el currículum de música se requiere que investigadores y profesores reflexionen respecto a los conceptos de musicalidad y comprensión musical, así como sobre la observable hibridación de estilos musicales y el acceso que los estudiantes tienen a prácticas musicales, a la tecnología y a los mass-media, dentro y fuera de la escuela. Asimismo, propone este autor un diseño curricular centrado en la

compresión musical del estudiante, con varias opciones para resolver sus problemas musicales y fomentar su creatividad (Figura 4.2).

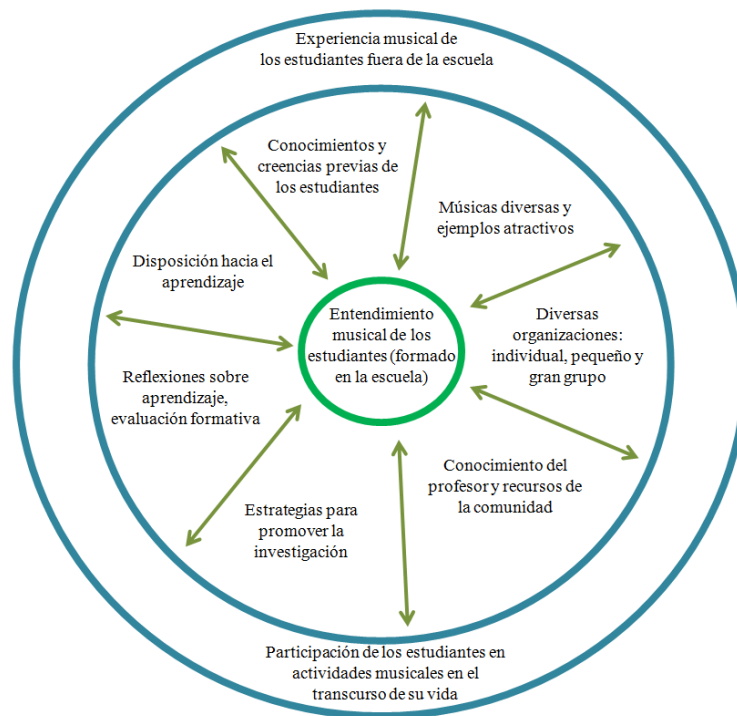


Figura 4.2. Modelo de currículum para la enseñanza de la música.  
Reconceptualización propuesta por Barret (2005)

Es imposible desconocer que las realidades de la escuela son un reflejo de lo que está sucediendo en la sociedad. Nuestro mundo, de manera general, está viviendo diferentes cambios suscitados por la tecnología, los *mass media*, las relaciones políticas y comerciales entre las diferentes naciones, los problemas de desigualdad social, de racismo, pobreza, etc. (Dunbar-Hall, 2005). Todas estas realidades muestran que no somos la misma sociedad del pasado, y aún más problemático es el hecho de que los cambios se den hoy tan rápidamente, no dando tiempo a reflexionar y producir alternativas acordes a ellos desde el ámbito educativo (Yates & Young, 2010). En el caso de la música, al final del siglo XX, con la

denominada guerra de culturas, se evidenció el conflicto en la estructuración curricular de la llamada música clásica y las expresiones de música popular (jazz, country, rock, rap, etc.), enmarcado en un debate respecto a qué saberes podían ser incluidos en la academia y cuáles no y atendiendo a las opiniones de las diferentes esferas que otorgan validez al producto musical: la familia, la nación, la política, la profesión de la música y el comercio (Jorgensen, 2002; Valles, 2009).

En esta dirección, Nettl (2001) propone un modelo de enseñanza-aprendizaje de la música desde la perspectiva de la etnomusicología, que se corresponde con las características de la época actual y proporciona elementos de análisis para comprender los diferentes contextos culturales que envuelven hoy la educación musical. Esta propuesta se centra en tres facetas: la transmisión cultural de la música, el proceso enseñanza-aprendizaje y la investigación de campo (Figura 4.3).



*Figura 4.3.* Propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la educación musical (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en Nettl (2001))

Parte del problema de lograr o no un modelo armonizado de plan de estudios de educación musical en la enseñanza superior radica en la carencia de suficiente investigación de base en el área. Como expone Subirats (2011), la investigación en educación musical es reciente en los países latinos, elemento que contribuye a que los modelos curriculares de este ámbito hayan permanecido estáticos y con muy pocos cambios durante demasiados años.

Por otro lado, como apuntan Aróstegui & Cisneros-Cohernour (2010), en un trabajo de análisis comparativo de planes de estudio de programas de formación superior de educadores musicales en América Latina y España, no hay en Latinoamérica un modelo definido de docente musical en educación superior, apareciendo un desequilibrio no resuelto entre los componentes formativos pedagógico y musical. Igualmente, este trabajo destaca que existen pocos estudios de investigación centrados en la evaluación de los proyectos curriculares de este tipo de programas, siendo esta una de las principales causas de que no se den reestructuraciones sustanciosas en estos planes de estudio.

Al parecer, una de las preguntas importantes a la hora de pensar en un proyecto curricular de educación superior, para formar un educador musical, sería qué tipo de profesor de música se quiere formar y bajo qué modelo. Las diferentes respuestas a este interrogante provienen del tipo de centro de formación universitaria que imparta estos estudios, que, de manera general, suelen ser las Facultades de Educación, de Música, de Arte, los Centros no universitarios de educación musical y los Conservatorios superiores de música (Aróstegui & Cisneros-Cohernour, 2010). En el caso de los Conservatorios, instituciones que aparecen en el siglo XIX con el objetivo de preservar los valores artísticos y la herencia cultural-musical de occidente, presentan en Latinoamérica modelos curriculares anquilosados en la tradición musical centroeuropea.



Decididamente, todas estas cuestiones sobre educación musical tocan su punto neural en la formación del profesorado y reclaman un profesional con suficientes conocimientos de la disciplina musical, con la capacidad de integrarlos en su práctica docente, atendiendo a las circunstancias socio-históricas y culturales que le rodean, y con la habilidad para trabajar en equipo en propuestas formativas interdisciplinarias (Valles, 2009).

Particularmente, en Colombia, como ya se había apuntado (Goubert, et al., 2009; Londoño & Franco, 1991; Zorro, 2008), los diseños curriculares de los programas de formación musical son una copia de modelos extranjeros y centran la formación musical en el concepto de la música europea occidental, dedicando poca atención a la música colombiana o latinoamericana.

#### **4.3.1. Referentes internacionales en la formación de educadores musicales.**

Atendiendo al nuevo escenario de la globalización en el ámbito educativo y a la necesidad de considerar referentes internacionales de los programas de educación superior, en todas sus dimensiones, para evaluar la pertinencia académica y la relevancia social de éstos en el contexto colombiano, el Consejo Nacional de Acreditación colombiano (CNA), en sus lineamientos para la acreditación de alta calidad de los programas, indica que es necesario revisar también las tendencias y líneas de desarrollo de la profesión de educador musical en los contextos local, nacional e internacional (Campo, et al., 2006).

Este análisis de amplitud geográfica y política muestra como, por ejemplo, en Suecia, uno de los países del mundo con mejores sistemas de educación general, el diseño curricular de educación superior de la educación musical se centra en desarrollar habilidades prácticas de canto e interpretación de instrumentos, mientras que obvia o contempla en menor medida

la creatividad musical, la composición y la audición musical (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Junto con los demás países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega), Suecia presume de contar con una mirada moderna hacia la educación musical, con la apertura de la escuela a la música pop, elemento que ha influenciado la formación del profesorado de música, exigiendo su capacidad para interpretar varios instrumentos y su familiaridad con este estilo musical –el *pop*- (Heiling, 2010).

En Alemania y Austria la formación de educadores musicales está caracterizada por unas pruebas rigurosas para el acceso a estos estudios, la presencia de novedosos cursos o asignaturas que buscan la amplia concurrencia de alumnos (música e interculturalidad, nuevas tecnologías aplicadas a la música, prácticas pedagógicas en el extranjero, etc.) y un reducido número de estudiantes que favorece la enseñanza personalizada por parte de docentes altamente cualificados (Rodríguez-Quiles, 2010). Por su parte, en Reino Unido se observa una escasa oferta de titulaciones universitarias de grado conducentes a la formación de educadores musicales (Cambridge, Durham, Reading, Aberdeen y Glasgow), siendo más frecuente la asignatura de música como parte de la formación de maestros generalistas (Herrera, Lorenzo, & Ocaña, 2010).

En Bélgica, Francia, Holanda, Italia y Luxemburgo, atendiendo al Tratado de Bolonia, la educación musical presente en el currículum de la educación básica-primaria está a cargo de los maestros generalistas y son los Conservatorios y las Escuelas especializadas las organizaciones encargadas de la formación de los educadores de música (Muruamendiaraz, Ordoñana, & Goldaracena, 2010; Sánchez & Corral, 2010). Similar situación se ha presentado en Chipre, Grecia, Malta, Portugal (Carmona & Jurado, 2010) y España, donde la expectativa con el Tratado de Bolonia era que se ampliara la duración de los estudios de formación

universitaria de educadores musicales, aunque la realidad actual es frustrante al reducirse la oferta educativa de formación de maestros a dos titulaciones generalistas, Educación Infantil y Educación Primaria, que admiten algunos componentes de formación en educación musical (Reyes, 2010).

En el caso latinoamericano, los planes de estudios de formación del profesorado de música, con fuerte vínculo a la concepción de conservatorio europeo, están estructurados a partir de tres áreas: música, pedagogía y artes, con la idea de que se requiere primero ser músico para después ser educador. Los modelos de formación del profesorado son tres: formación de músicos con especialidad en educación musical, formación de pedagogos con la especialidad en educación musical y formación de arte-educadores con especialización en educación musical (Mateiro, 2010). En Centroamérica y México la formación de educadores musicales se sitúa, especialmente, en centros no universitarios afiliados al Ministerio de Educación (Cisneros-Cohernour & Canto, 2010).

A continuación, como colofón de este capítulo 4, se muestra el resultado de la exploración hecha sobre distintos modelos de programas similares de formación en educación musical, en el ámbito internacional, que busca contribuir a contrastar mejor los resultados de este estudio de tesis doctoral con otras propuestas no colombianas: Figuras 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12 y 4.13.

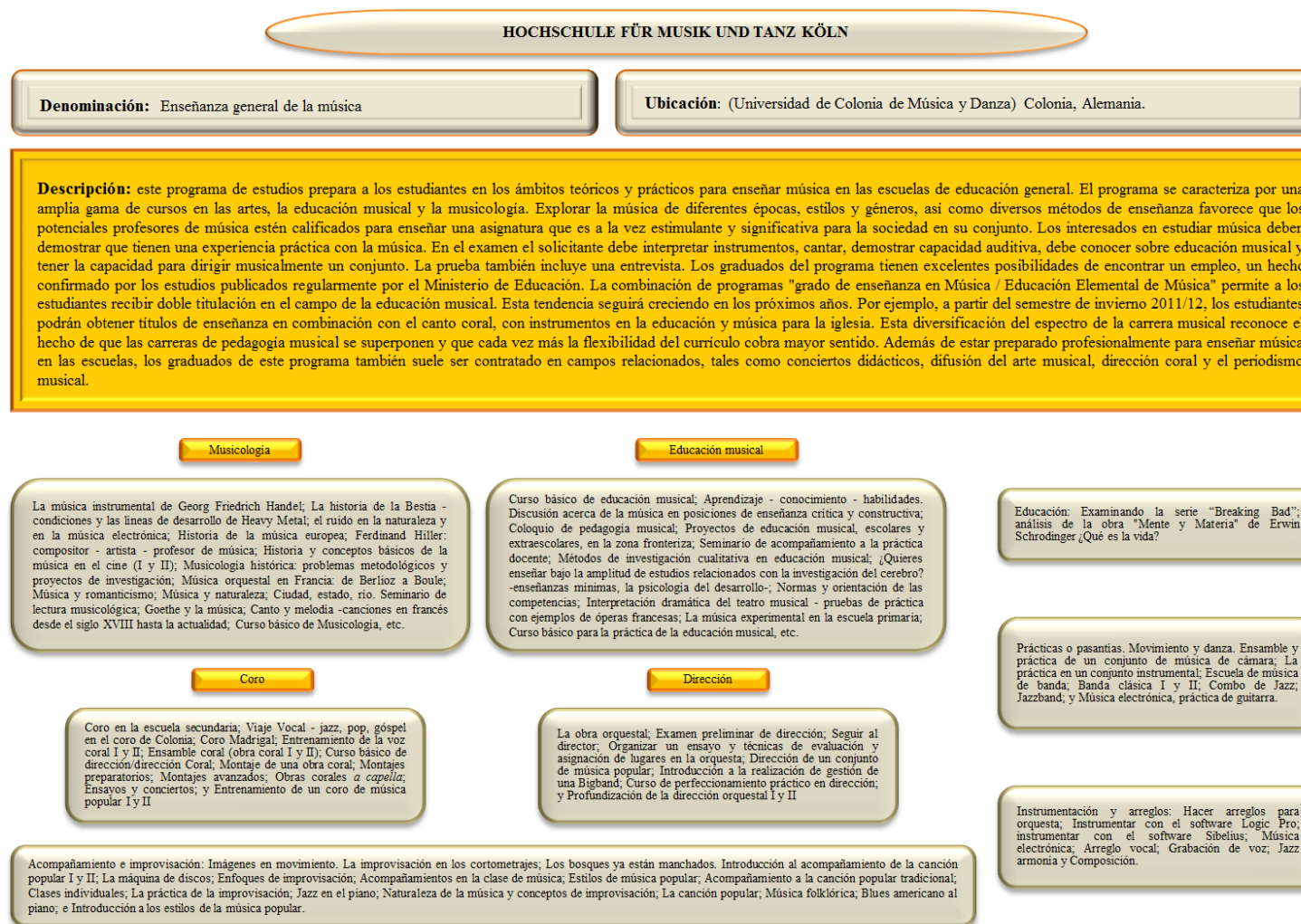


Figura 4.4. Aspectos generales del programa de enseñanza de música en el ámbito educativo general en la Universidad de Colonia, Alemania (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en Hochschule für Musik und Tanz Köln, 2012)

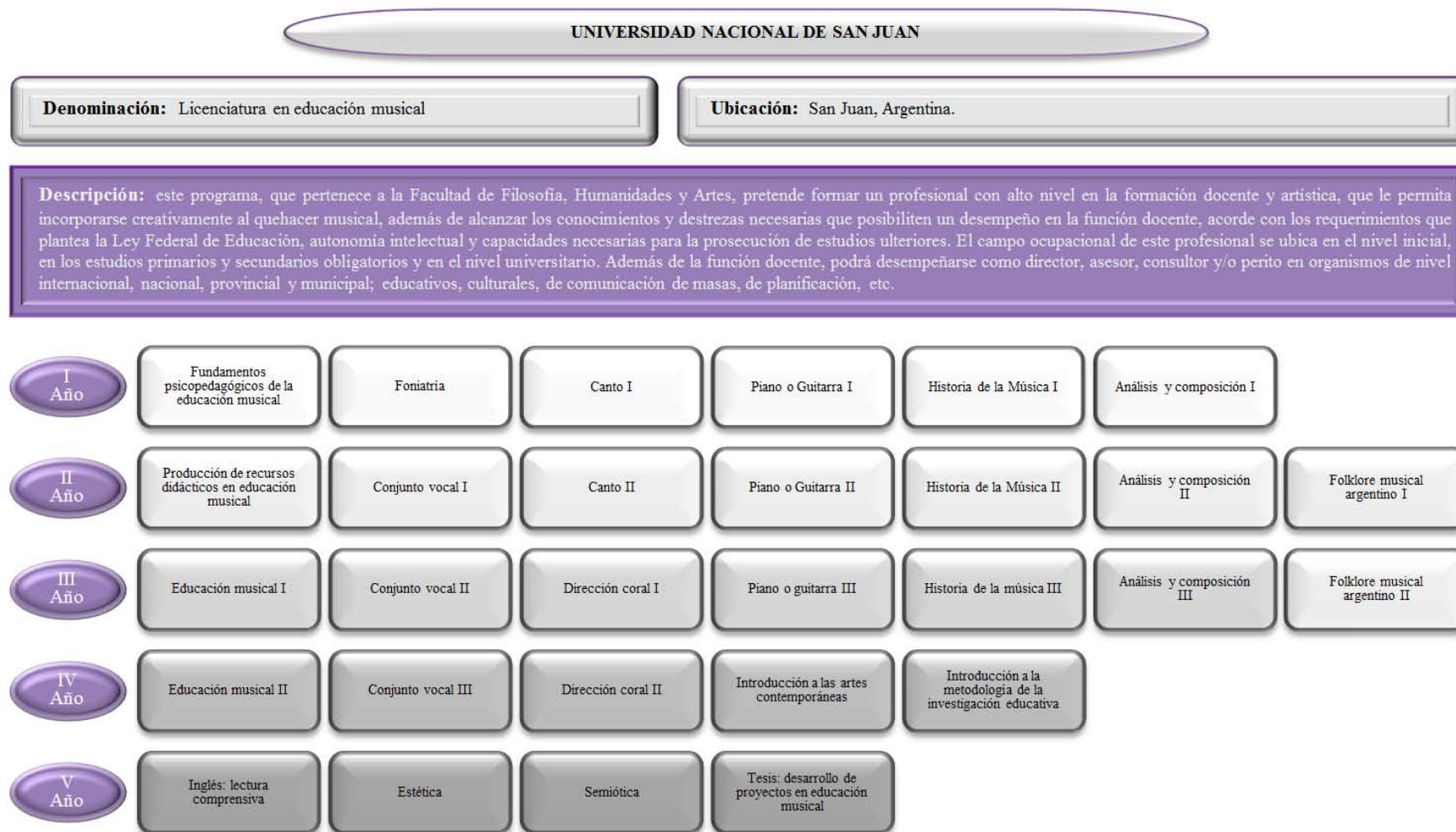


Figura 4.5. Aspectos generales del programa de licenciatura en educación musical en la Universidad Nacional de San Juan, Argentina (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en Universidad Nacional de San Juan, 2012)

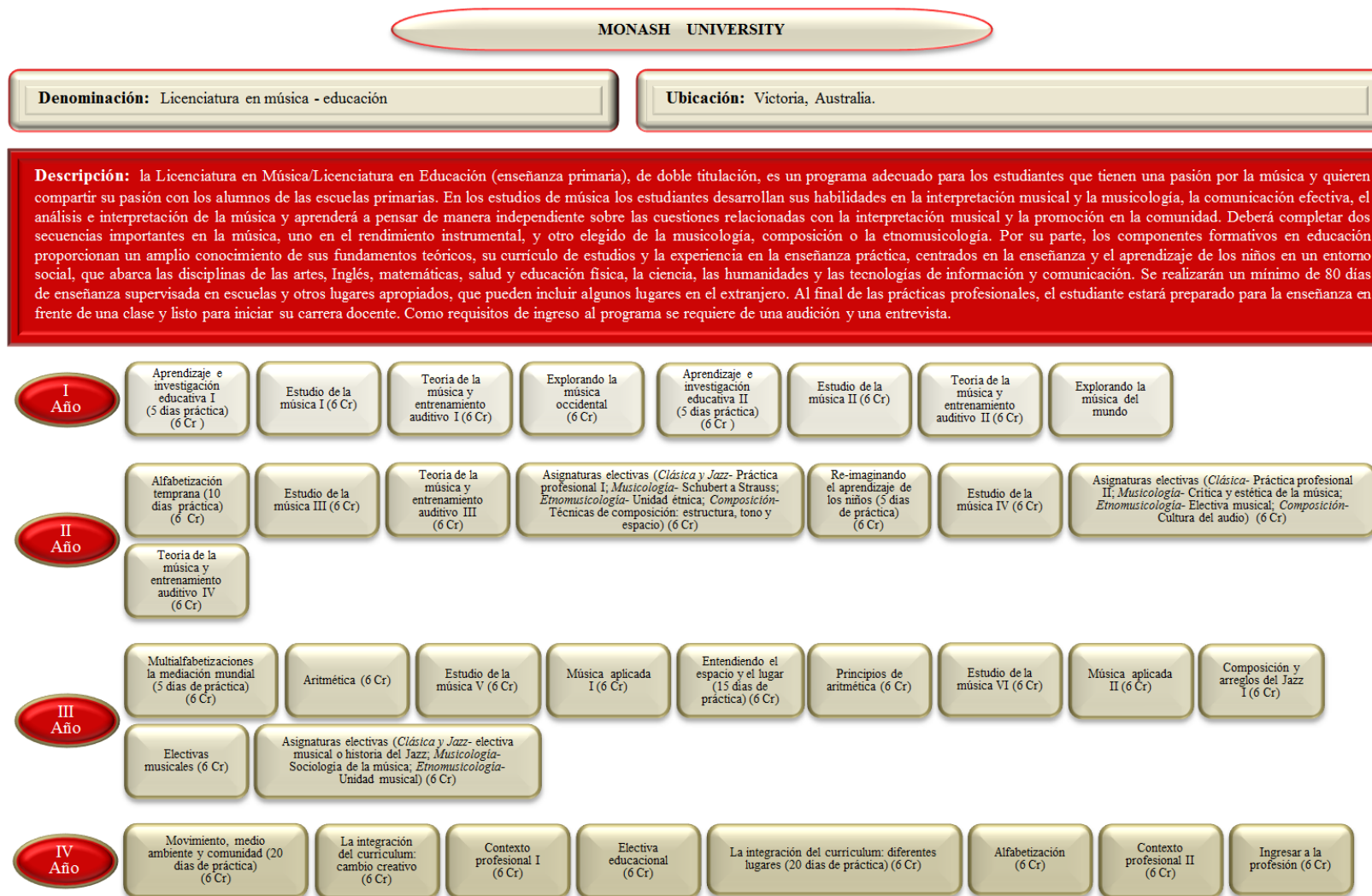


Figura 4.6. Aspectos generales del programa de licenciatura en música - educación en Monash University de Victoria, Australia (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en Monash University, 2012)

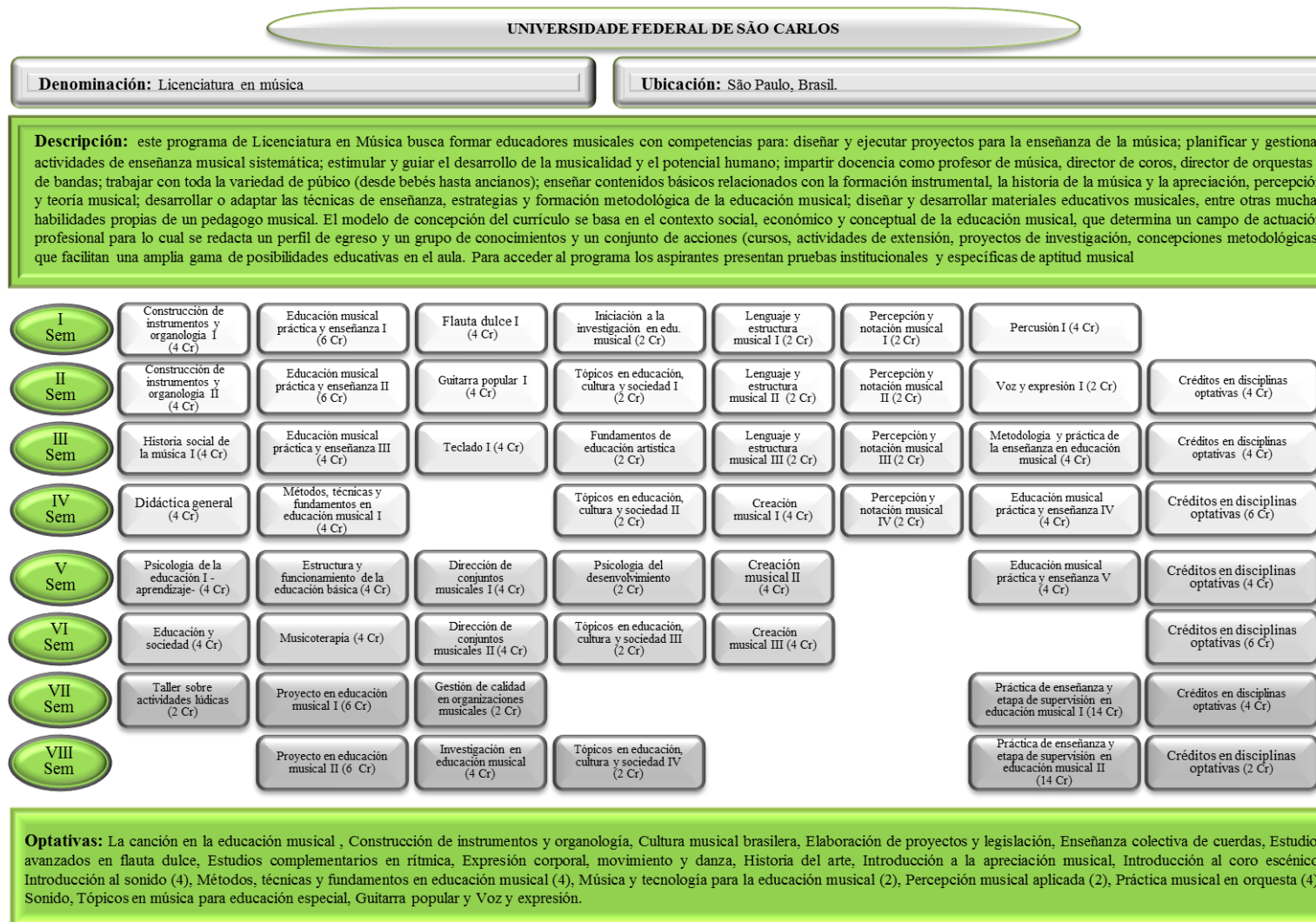


Figura 4.7. Aspectos generales del programa de licenciatura en música en la Universidad Federal de

São Carlos, Brasil (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en Leme, Kater, & Alves, 2007)

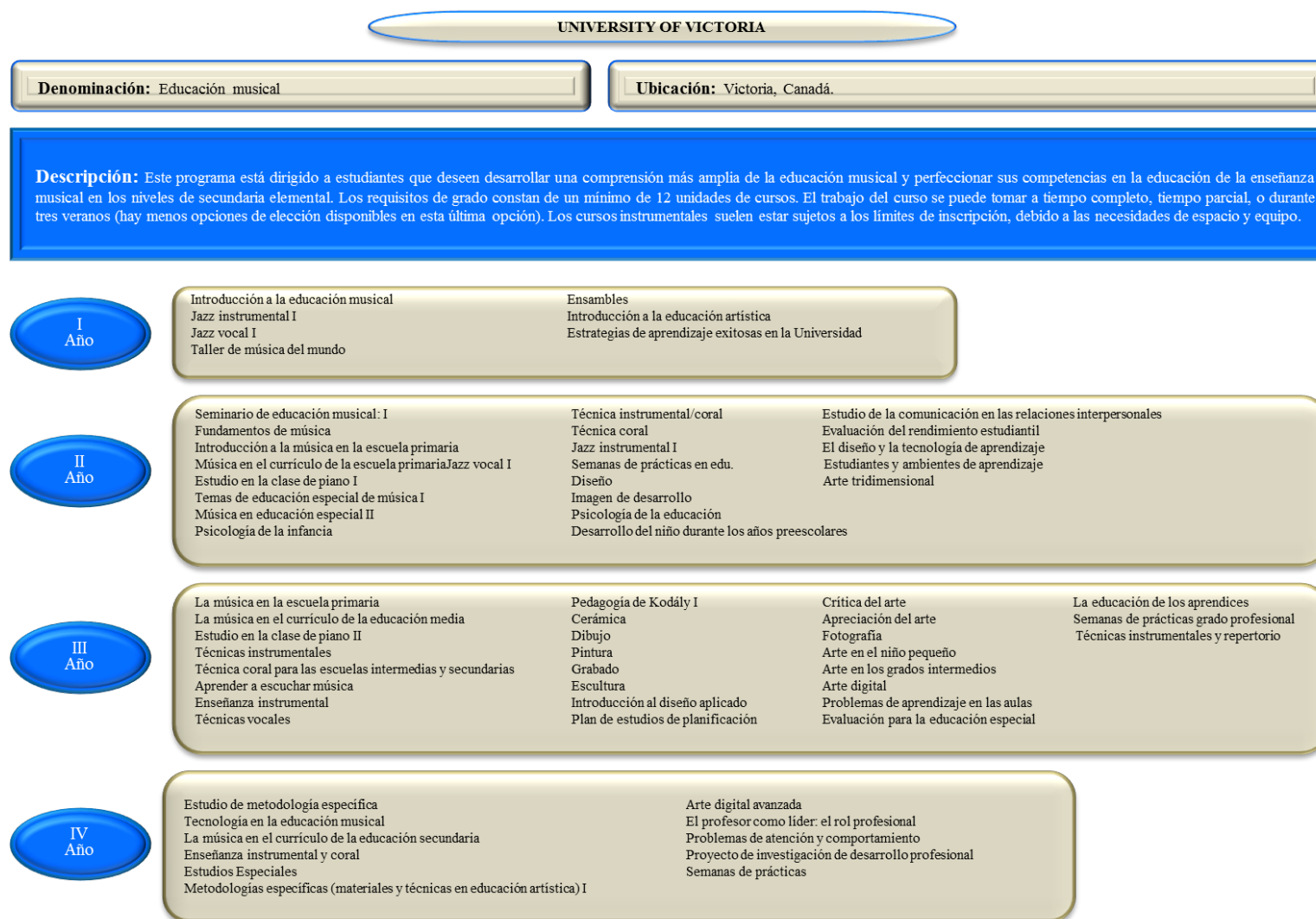


Figura 4.8. Aspectos generales del programa de educación musical en University of Victoria de Victoria, Canadá (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en University of Victoria, 2012)





Figura 4.9. Aspectos generales del programa de pedagogía en artes musicales para educación básica y media en la Universidad Mayor de Santiago de Chile, Chile (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en Universidad Mayor, 2012)



Figura 4.10. Aspectos generales del programa de licenciatura en educación musical en el Royal Conservatoire of Scotland and University of Glasgow, Escocia (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en Royal Conservatoire of Scotland, 2012)



Figura 4.11. Aspectos generales del programa de especialidad en pedagogía del lenguaje y de la educación musical en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, España (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en Real Conservatorio Superior de Música, 2012)



Figura 4.12. Aspectos generales del programa de licenciatura en música - énfasis coral en The University of Texas at Austin, EUA (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en The University of Texas at Austin, 2012)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO								
Denominación: Licenciatura en Música-Educación Musical					Ubicación: Ciudad de México DF., México.			
<p><b>Descripción:</b> programa aprobado en 2008, que propende por la formación de un profesional en Educación Musical capacitado para formular, dirigir, aplicar, evaluar y promover actividades educativas musicales, en los ámbitos de la educación formal y no formal; en los sectores público y privado. Puede dar su servicio en instituciones educativas de nivel básico, medio superior y superior, y en otras especializadas en enseñanza musical; en centros comunitarios; en centros de investigación sobre educación musical; y en todo aquel espacio dedicado a la enseñanza de la música; cubriendo actividades como la formación de conjuntos instrumentales, la formación de coros, la enseñanza de la música profesional, la enseñanza de la música en general. Para ingresar al programa se requiere cumplir con los requisitos institucionales y pruebas específicas y para titularse existen siete posibilidades: tesis, notas al programa, intérprete en la grabación de música mexicana, actividad de investigación, examen general de conocimientos, actividad de apoyo a la docencia y trabajo profesional.</p>								
I Sem	Historia de la Música Universal I (4 Cr)	Adiestramiento Auditivo I (4 Cr)	Canto I (7 Cr)	Fundamento de la Pedagogía (4 Cr)	Fundamentos de la Psicología (8 Cr)	Investigación Documental I (3 Cr)	Obligatoria de Elección (Módulo I: Instrumento I - acordeón, guitarra, piano)	Obligatoria de Elección (Módulo II: Coordinación de Conjuntos Musicales I, Percusiones I)
II Sem	Historia de la Música Universal II (4 Cr)	Adiestramiento Auditivo II (4 Cr)	Canto II (4 Cr)	Teorías Pedagógicas (4 Cr)	Psicología Educativa (8 Cr)	Investigación Documental II (3 Cr)	Obligatoria de Elección (Módulo I: Instrumento II - acordeón, guitarra, piano)	Obligatoria de Elección (Módulo II: Coordinación de Conjuntos Musicales II, Percusiones II)
III Sem	Historia de la Música Universal III (4 Cr)	Adiestramiento Auditivo III (4 Cr)	Teoría y Análisis Musical I (5 Cr)	Didáctica de la Música (4 Cr)	Psicología del Aprendizaje I (6 Cr)	Dirección Coral I (10 Cr)	Obligatoria de Elección (Módulo I: Instrumento III - acordeón, guitarra, piano)	Optativa (Módulo I: actuación, alemán, francés, historia del instrumento musical, introducción a las técnicas de grabación, estadística, informática musical, italiano, acústica)
IV Sem	Historia de la Música Universal IV (4 Cr)	Adiestramiento Auditivo IV (4 Cr)	Teoría y Análisis Musical II (5 Cr)	Metodologías para la Enseñanza Musical (7 Cr)	Psicología del Aprendizaje II (6 Cr)	Dirección Coral II (10 Cr)	Obligatoria de Elección (Módulo I: Instrumento IV - acordeón, guitarra, piano)	Optativa (Módulo I: actuación, alemán, francés, historia del instrumento musical, música y derecho, informática musical, italiano, psicoacústica)
V Sem	Historia de la Música Mexicana I (4 Cr)	Filosofía del Arte I (4 Cr)	Teoría y Análisis Musical III (5 Cr)	Seminario de Investigación Musical I (7 Cr)	Teoría y Diseño Curricular (7 Cr)	Dirección Coral III (10 Cr)	Obligatoria de Elección (Módulo I: Instrumento V - acordeón, guitarra, piano)	Optativa (Módulo II: actuación, alemán, francés, italiano, laboratorio de diseño de sonido)
VI Sem	Historia de la Música Mexicana II (4 Cr)	Filosofía del Arte II (4 Cr)	Teoría y Análisis Musical IV (5 Cr)	Seminario de Investigación Musical II (4 Cr)	Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical I (4 Cr)	Dirección Coral IV (10 Cr)	Obligatoria de Elección (Módulo I: Instrumento VI - acordeón, guitarra, piano)	Optativa (Mód II: actuación, laboratorio de desempeño musical, técnicas estereofónicas de grabación, técnicas de síntesis con medios electrónicos e informáticos; prácticas de grabación y producción musical, francés, alemán, italiano)
VII Sem	Planeación, Evaluación y Gestión Educativa en Espacios Institucionales (4 Cr)		Composición Músico-Escolar I (12 Cr)	Seminario de Titulación I (4 Cr)	Sociología de la Educación (4 Cr)	Dirección de Conjuntos Instrumentales I (10 Cr)	Obligatoria de Elección (Módulo I: Instrumento VII - acordeón, guitarra, piano)	Optativa (Módulo III: actuación, instrumento tradicional de México)
VIII Sem	Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical II (10 Cr)		Composición Músico-Escolar II (12 Cr)	Seminario de Titulación II (4 Cr)	Sociología de la Educación (4 Cr)	Dirección de Conjuntos Instrumentales II (10 Cr)	Obligatoria de Elección (Módulo I: Instrumento VIII - acordeón, guitarra, piano)	Optativa (Módulo III: gestión cultural de organismos de naturaleza musical, instrumento tradicional de México)

Figura 4.13. Aspectos generales del programa de licenciatura en música - educación musical en la Universidad Nacional Autónoma de México, en México D.F. (elaboración hecha por la autora del trabajo con base en la información disponible en Universidad Nacional Autónoma de México, 2012)



*ESTUDIO  
EMPÍRICO*



*PLANTEAMIENTO  
DE LA  
INVESTIGACIÓN Y  
MÉTODO*

*Capítulo 5.*







# *CAPÍTULO* 5

## *PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO*

### **5.1. Planteamiento de la Investigación**

Este trabajo de investigación pretende realizar un análisis evaluador de los programas de Licenciatura en Música existentes actualmente en Colombia, programas que forman futuros docentes en el ámbito musical desde la educación superior.

En el análisis realizado se atiende, de manera particular, a cuatro dimensiones de los programas:

1. Datos generales (carácter constitutivo, ubicación geográfica y organizacional, número de egresados y de estudiantes, año de iniciación y periodicidad en la admisión);
2. Historia del programa, duración y estructura de la carrera (número y distribución de créditos y asignaturas, plan de estudios y áreas de formación);
3. Principios orientadores del currículo (misión, visión, objetivos, examen y perfil de ingreso, perfil del egresado, actividades académicas y métodos de enseñanza, proceso de evaluación de los estudiantes, mecanismos para la obtención del título y evaluación del plan de estudios);

4. Apreciación de los docentes en ejercicio en relación con diferentes aspectos del plan de estudios.

En Colombia existen tres ámbitos de formación académico-musical de rango superior. El primero es el de los programas que forman músicos profesionales (“Maestro en Música”, “Músico Instrumentista”, “Músico”); el segundo es el de los programas que forman educadores musicales (“Licenciado en Música”, “Licenciado en Educación Básica: énfasis en Educación Artística–Música”); y el tercero es el de los programas que forman en Educación Artística (que contempla la música junto con otras artes). Sólo algunas instituciones universitarias colombianas ofrecen simultáneamente varias de estas titulaciones, es decir tanto programas de Músico Profesional como de Licenciatura en Música o de Licenciatura en Educación Artística.

Fue el Conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia, la primera entidad dedicada a la enseñanza formal de la música en el país (Barriga, 2004; J. Pérez, 2007), el que ofertó en 1967 la carrera de Pedagogía Musical. Sin embargo, esta institución de educación superior centra hoy su labor formativa en los programas de “Música” y “Música Instrumental”, ya que en 1975 la carrera de Pedagogía Musical pasó a impartirse en la Universidad Pedagógica Nacional.

En cuanto a las instituciones que cuentan con programas de Licenciatura en Música, la Universidad del Atlántico fue la primera en tener aprobación por parte del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) para ofrecer esta formación, en el año 1965.

La necesidad de evaluar tanto los programas como las instituciones universitarias que los imparten surge en Colombia con la Ley 30 de 1992, de “Organización del Servicio Público de la Educación Superior”. La promulgación de esta ley motiva la creación en el país del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), responsable de los procesos de Evaluación y Acreditación de Alta Calidad de programas formativos e instituciones.

La política educativa de calidad en la educación superior surgida en 1992 impone a los programas la necesidad de obtener de forma obligatoria el “Registro Calificado” del CNA para poder continuar con su funcionamiento académico y para poder acceder a la “Acreditación de Alta Calidad”, que responde a una actividad voluntaria de evaluación. Participar en estos procesos comienza con una autoevaluación, que supone que cada programa debe revisar, con la participación de todos los agentes implicados en él, su proyecto curricular y los diferentes componentes y dimensiones que constituyen del plan de estudios, de tal forma que pueda cumplir con los requisitos básicos de funcionamiento académico, en el caso del Registro Calificado y con los de excelencia en el caso de la Acreditación de Alta Calidad.

Lo hasta aquí expuesto supone el antecedente conceptual y de situación desde el que se han identificado los interrogantes principales que guían este trabajo de tesis. Dichos interrogantes son:

- 🌿 ¿Cómo se está llevando a cabo la formación de los educadores musicales en Colombia?
- 🌿 ¿Cuáles son las características del diseño de los proyectos curriculares de las Licenciaturas en Música en Colombia?
- 🌿 ¿Qué características profesionales definen a los docentes de estos programas y de qué forma influyen éstas en la formación de educadores musicales?

- ✿ ¿Cuál es la percepción de los docentes que imparten estos estudios en relación con la estructura curricular del programa en el cual trabajan?
- ✿ ¿Qué mejoras se pueden implementar en los currículos de formación superior de educadores musicales en Colombia, de acuerdo con las necesidades del contexto local y nacional?

Para dar respuesta a estos interrogantes se han planteado los objetivos enumerados a continuación.

## **5.2. Objetivos Generales**

1. Analizar y evaluar las características estructurales y académicas de los programas de Licenciatura en Música en Colombia.
2. Analizar la opinión y percepciones del profesorado de las Licenciaturas en Música en Colombia en relación con el plan de estudios del programa en el cual trabajan.
3. Realizar una descripción diagnóstica de la formación superior de educadores musicales en Colombia y proponer mejoras en ésta.

## **5.3. Objetivos Específicos**

1. Identificar las características estructurales y académicas de las Licenciaturas en Música en Colombia.
2. Analizar la relación de las variables experiencia profesional, vinculación laboral, formación académica y área de desempeño de los docentes participantes en el estudio

respecto a la valoración de éstos sobre distintas dimensiones del programa en el cual trabajan.

3. Comparar las características existentes entre el programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Caldas (único programa de los analizados que cuenta con Acreditación de Alta Calidad) y los demás 12 programas estudiados.
4. Proponer acciones tendentes a mejorar los proyectos curriculares de los programas de Licenciatura en Música en Colombia, a partir de los resultados encontrados.

#### **5.4. Método**

En el desarrollo de la presente investigación se empleó una metodología empírico-analítica de tipo descriptivo. Esta metodología se fundamenta en la corriente positivista del conocimiento y pretende obtener inferencias mediante el análisis de determinadas variables o dimensiones de estudio, con el fin de garantizar la objetividad sobre la observación de la realidad evaluada (Castillo, Jaimes, & Chaparro, 2001; Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

La investigación de tipo descriptivo tiene como objeto la caracterización del elemento de estudio, teniendo en cuenta sus diferentes aspectos o dimensiones, de tal forma que éste se pueda constituir en la base o punto de partida para investigaciones de mayor profundidad.

Asimismo, esta investigación se vale de la metodología cualitativa de análisis de contenido. Tomando como base la conocida como *teoría fundamentada* (Hsieh & Shannon, 2005; Mayring, 2000; Rodríguez, Lorenzo, & Herrera, 2005), que hace referencia a la construcción de teorías educativas mediante el estudio de datos de naturaleza cualitativa y procedimientos inductivos (De la Cuesta, 2006; Jones, Manzelli, & Pecheny, 2004), se ha

llevado a cabo la evaluación de los datos obtenidos mediante las fichas de análisis de los programas de licenciatura en música, con el apoyo de un sistema de categorías y códigos emergentes (Bazeley, 2002) y el soporte informático NVIVO 9 (Trejo, 2009).

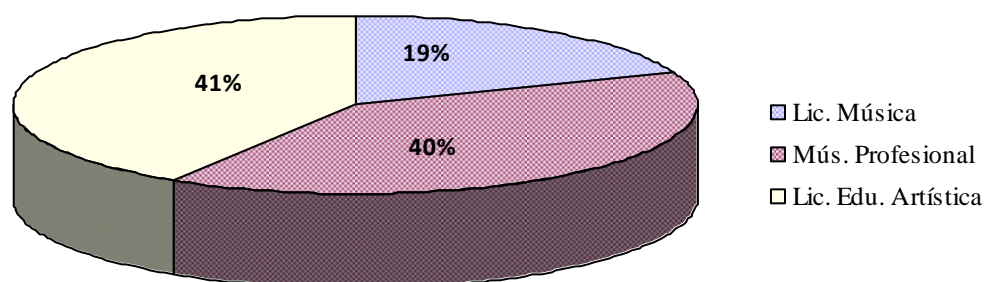
#### **5.4.1. Muestra y participantes.**

Debido a que en este trabajo se obtienen datos procedentes tanto de fuentes documentales como de personas, se ha distinguido en este apartado entre *muestra*, para aquellos registros analizados de carácter tipográfico y *participantes*, para el caso de los docentes que han respondido al cuestionario aplicado.

##### **5.4.1.1. Muestra.**

Se han analizado en este trabajo 13 programas de Licenciatura en Música (100% de programas de este tipo en Colombia) correspondientes a las 13 instituciones de educación superior que lo imparten en este país (100% de instituciones colombianas que ofertan la titulación).

Respecto al total de programas que conforman la formación superior en música en Colombia (68), los 13 programas de Licenciatura en Música analizados representan un 19%, como aparece en la Figura 5.1.



*Figura 5.1. Porcentaje de programas de formación musical universitaria en Colombia*

En la siguiente Tabla (5.1) se puede apreciar el nombre de la institución educativa participante en el estudio, la sigla con la cual se identificará cada programa en adelante y la ubicación geográfica de cada institución.

*Tabla 5.1. Instituciones que ofertan programas de Licenciatura en Música en Colombia*

<b>Nombre de la institución</b>	<b>Sigla</b>	<b>Ubicación geográfica</b>
Conservatorio del Tolima	CT	Ibagué - Tolima
Universidad del Atlántico	UAT	Barranquilla - Atlántico
Universidad de Caldas	UC	Manizales - Caldas
Universidad de Córdoba	UCO	Montería - Córdoba
Universidad de Antioquia	UDEA	Medellín - Antioquia
Universidad de Nariño	UDENAR	Pasto – Nariño
Universidad Industrial de Santander	UIS	Bucaramanga - Santander
Corporación Universitaria Adventista	UNAC	Medellín - Antioquia
Universidad del Cauca	UNICAUCA	Popayán - Cauca
Universidad Pedagógica Nacional	UPN	Bogotá D.C.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	UPTC	Tunja - Boyacá
Universidad Tecnológica de Pereira	UTP	Pereira - Quindío
Universidad del Valle	UV	Cali – Valle del Cauca



En la Figura 5.2 se observa la ubicación de estos programas en el mapa político de la República de Colombia, destacando la centralización de esta oferta educativa en el área geográfica “andina”.



*Figura 5.2.* Mapa político de Colombia con ubicación de programas de Licenciatura en Música (elaboración propia)

#### **5.4.1.2. Participantes.**

Participaron en este estudio 267 docentes ( $n=267$ ) pertenecientes a las 13 instituciones colombianas de educación superior que imparten estudios de Licenciatura en Música (Tabla 5.2), los cuales respondieron al cuestionario aplicado durante la investigación.

Tabla 5.2. *Distribución de participantes en el estudio por institución educativa*

<b>Nombre de la institución</b>	<b>Sigla</b>	<b><i>f</i></b>	<b>% Válido</b>
Conservatorio del Tolima	CT	25	9.36
Universidad del Atlántico	UAT	15	5.61
Universidad del Cauca	UC	20	7.49
Universidad de Córdoba	UCO	13	4.86
Universidad de Antioquia	UDEA	25	9.36
Universidad de Nariño	UDENAR	29	10.86
Universidad Industrial de Santander	UIS	17	6.36
Corporación Universitaria Adventista	UNAC	16	5.99
Universidad del Cauca	UNICAUCA	18	6.74
Universidad Pedagógica Nacional	UPN	37	13.85
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	UPTC	15	5.61
Universidad Tecnológica de Pereira	UTP	15	5.61
Universidad del Valle	UV	22	8.23
	<b>Total</b>	<b>267</b>	<b>100</b>

La Figura 5.3 indica el porcentaje de participantes en la investigación ( $n=267$ ; 90.50%) en relación con el total de docentes ( $N=295$ ; 100%) de los respectivos programas de Licenciatura en Música. Se observa una alta representatividad de participantes, que incluye el total de docentes en 4 de las instituciones (CT, UDEA, UDENAR, UNAC).

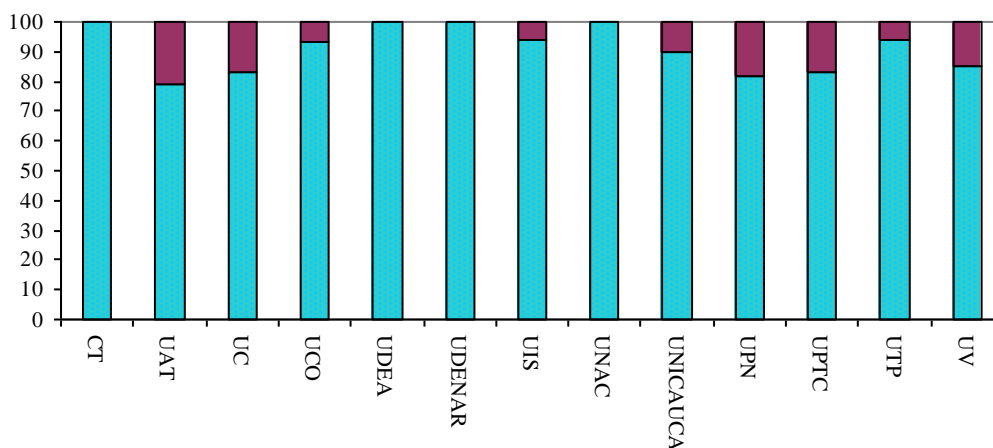
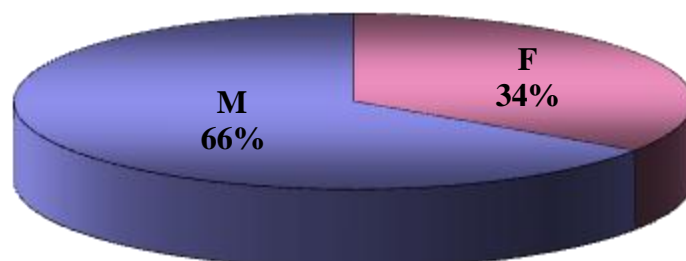


Figura 5.3. Porcentaje de participantes en el estudio en relación con el total de docentes adscritos a los 13 programas de licenciatura en música

A continuación se muestran las características de los participantes a partir de una serie de variables identificativas contempladas en el instrumento de recogida de información:

### **Por sexo**

Tal como se observa en la Figura 5.4, la mayoría de los docentes que diligenciaron el cuestionario son de sexo masculino -M- ( $f_i=175$ ; 66%), frente a una cifra inferior correspondiente al sexo femenino -F- ( $f_i=92$ ; 34%). Atendiendo a los resultados de las pruebas Chi-cuadrado de Pearson y razón de verosimilitud ( $X^2_{(12, n=267)}=15.1$ ;  $p=.23$ ;  $RV(LR)=.23$ ), con un nivel de confianza del 95%, se determina que no hay relación significativa entre el género de los participantes en el estudio y la institución a la cual pertenecen.



*Figura 5.4.* Distribución de porcentajes para la variable sexo

### ***Por edad***

Como muestran la Tabla 5.3 y la Figura 5.5, que evidencia una distribución asimétrica positiva de los datos, el rango de edad que predomina en el grupo de participantes en el estudio es el de 31 a 40 años, en contraste con el rango que tiene menos presencia, el de mayores de 61 años. La edad mínima es 24 años, la edad media 41.8 años y la edad máxima 81 años.

*Tabla 5.3. Frecuencia y porcentajes por rangos de edad de los participantes*

	<b>Edad en años</b>	<b><i>f</i></b>	<b>% Válido</b>	<b>% Acumulado</b>
Rangos	20-30	53	19.9	19.9
	<b>31-40</b>	<b>85</b>	<b>31.8</b>	51.7
	41-50	66	24.7	76.4
	51-60	53	19.9	96.2
	>61	10	3.7	100.0
	<b>Total</b>	<b>267</b>	<b>100.0</b>	

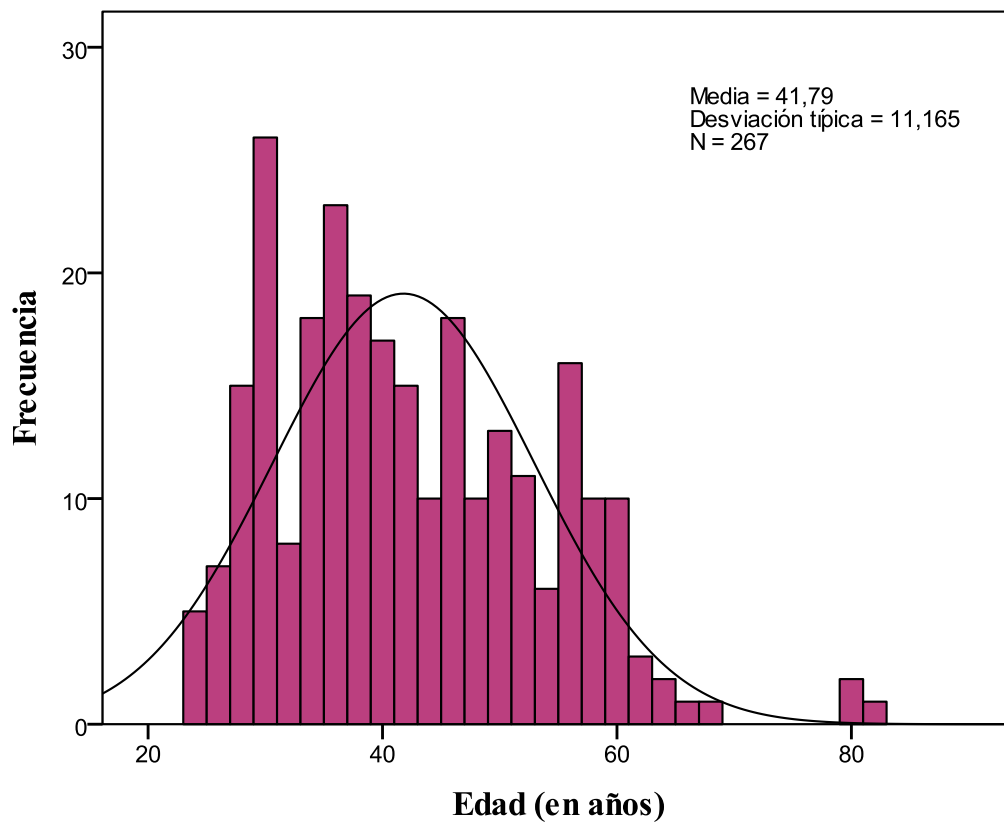


Figura 5.5. Histograma de la variable edad

Tras realizar análisis estadísticos de contraste, para comprobar la distribución de los datos, se observa que estos no presentan una distribución normal. La aplicación de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, con un valor de  $p < .05$  ( $p = .00$ ), indica, con un nivel de confianza del 95%, que existen diferencias estadísticamente significativas en las edades promedio de los docentes por universidad.

Como se mencionó anteriormente, la edad media de los participantes es de 41.8 años, con un valor  $S = 11.16$  justificado en 5 valores extremos (UIS, UPN, UPTC, UV; Tabla 5.4) que exceden las vallas interiores, superior e inferior. Pese a los valores extremos, se nota una homogeneidad en la edad de los participantes de UIS (la mayoría se ubican alrededor de los

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

40 años), caso contrario de lo que se observa en UC, donde hay mayor dispersión en los datos ( $S_3=11.83$ ;  $CV_3=.29$ ). El grupo poblacional con menor edad promedio pertenece a UPTC ( $M_{11}=34.7$  años) y el de mayor promedio a UV ( $M_{13}=53.5$  años).

Tabla 5.4. *Estadísticos descriptivos de la variable edad de los participantes por institución*

Institución	Media	95% intervalo de confianza		Mediana	Desviación Estándar	Mín.	Máx.	Coeficiente de Variación
		LIC	LSC					
CT	37.08	32.86	41.30	34	10.22	24	60	.27
UAT	48.07	42.73	53.40	48	9.63	29	68	.20
UC	39.95	34.41	45.49	35	11.83	24	63	.29
UCO	44.85	38.19	51.51	40	11.02	32	65	.24
UDEA	38.12	33.80	42.44	36	10.45	24	59	.27
UDENAR	37.69	34.82	40.56	36	7.55	25	56	.20
UIS	39.71	35.46	43.95	40	8.26	24	59	.20
UNAC	35.69	30.49	40.89	30	9.75	25	57	.27
UNICAUCA	47.39	43.00	51.78	51	8.82	30	59	.18
UPN	43.27	39.49	47.05	41	11.32	26	79	.26
UPTC	34.67	30.11	39.22	34	8.22	25	56	.23
UTP	45.60	40.91	50.29	46	8.46	35	63	.18
UV	53.50	48.09	58.91	54	12.20	33	81	.22

***Por años de experiencia docente en educación superior***

Como se muestra en la Tabla 5.5, el 75.28% de los participantes cuenta con una experiencia docente universitaria inferior a 15 años ( $M=11.33$ ;  $S=8.55$ ), con el mayor promedio en UV ( $M_{13}=19.80$ ), y el menor en los docentes de UPTC ( $M_{11}=5.23$ ); sin embargo, es necesario tener en cuenta la alta variabilidad de la información ( $CV>40\%$ ), especialmente en los casos de UNICAUCA ( $CV_9=.75 \Rightarrow 75\%$ ) y de UDEA ( $CV_5=.94 \Rightarrow 94\%$ ), lo cual

significa que se presenta heterogeneidad en los años de experiencia docente en educación superior de los participantes en el estudio.

Tabla 5.5. *Medidas descriptivas de los años de experiencia docente universitaria por institución*

<b>Institución</b>	<b>.5-5</b>	<b>6-10</b>	<b>11-15</b>	<b>16-20</b>	<b>21-25</b>	<b>&gt;26</b>	<b>Media</b>	<b>S</b>	<b>CV</b>
CT	10	7	7	0	1	0	7.78	5.70	.73
UAT	2	4	3	3	1	2	14.13	8.04	.57
UC	6	5	4	4	1	0	10.90	6.42	.59
UCO	0	8	3	2	0	0	10.35	4.14	.40
UDEA	9	10	2	1	1	2	9.24	8.64	.94
UDENAR	8	12	5	3	1	0	8.90	5.68	.64
UIS	5	5	4	2	0	1	10.29	6.94	.68
UNAC	10	5	1	0	0	0	5.31	3.42	.64
UNICAUCA	3	7	0	2	1	5	15.17	11.31	.75
UPN	9	8	8	5	3	4	12.86	9.35	.72
UPTC	10	4	1	0	0	0	5.23	3.30	.63
UTP	0	3	5	3	1	3	17.00	7.34	.43
UV	2	2	4	5	5	4	19.80	11.16	.56
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>80</b>	<b>47</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>21</b>			

Destaca el caso de UV, donde existe una relación directa entre las variables edad ( $M_{I3}=53.5$ ) y años de experiencia en educación superior ( $M_{I3}=19.8$ ), resultando los datos más representativos de la muestra en relación con estas dos variables.

En la Figura 5.6 se observa la presencia de 7 datos atípicos, de los cuales dos se muestran más representativos: UPN<sub>243</sub> ( $X_{243}=44$  años de experiencia docente universitaria) y UV<sub>24</sub> ( $X_{24}=50$  años de experiencia docente universitaria). También, se observa el caso de un dato atípico extremo, expuesto en UDEA, y correspondiente a un docente con 37 años de experiencia. De esta gráfica (Figura 5.6) se puede deducir que la mayoría de docentes

pertenecientes a CT, UCO, UDEA, UDENAR, UNAC y UPTC cuenta con menos de 12 años de experiencia docente universitaria.

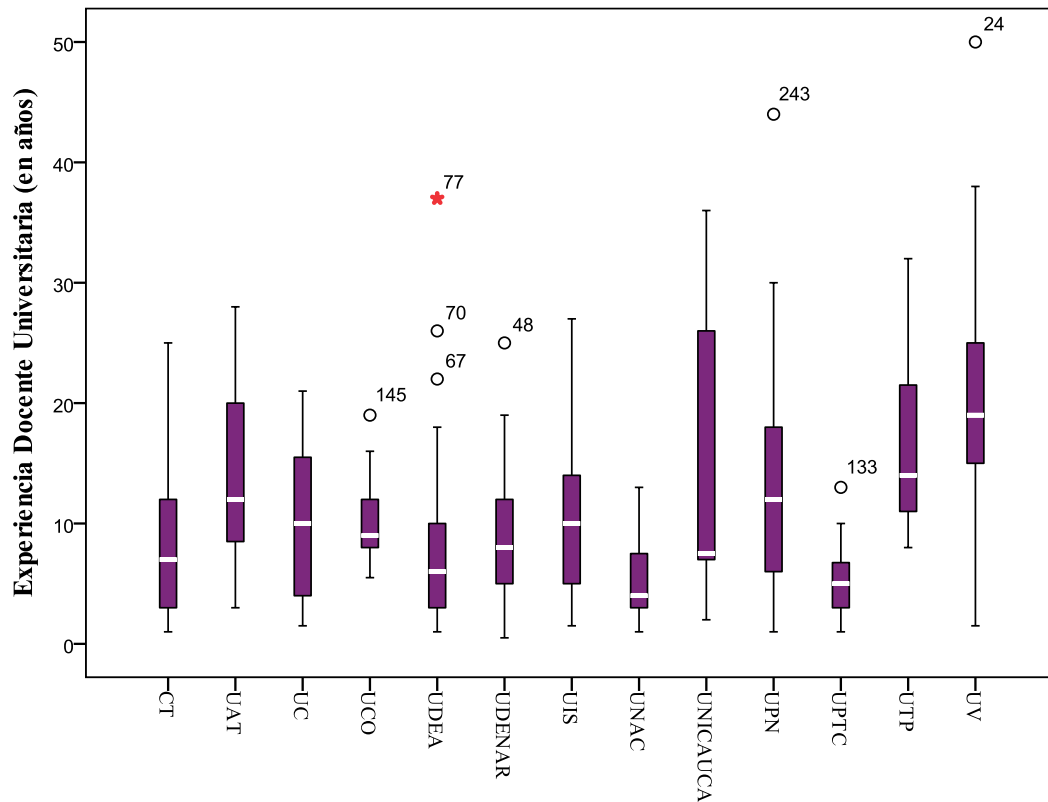


Figura 5.6. Diagrama de caja comparado por institución para experiencia docente universitaria de los participantes

### Por años de experiencia docente en educación básica (primaria y secundaria) y media

La Tabla 5.6 muestra que el 56% del total de los participantes en el estudio no cuenta con experiencia docente en educación básica primaria (1° a 5°), mientras que el 46.8% no tienen dicha experiencia en básica secundaria (6° a 9°). Destacan los casos de CT, donde un 64% de los docentes no cuenta con experiencia en básica primaria, y UDEA, donde también un 64% de los docentes no tiene experiencia en básica secundaria. Para los datos del grupo



PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

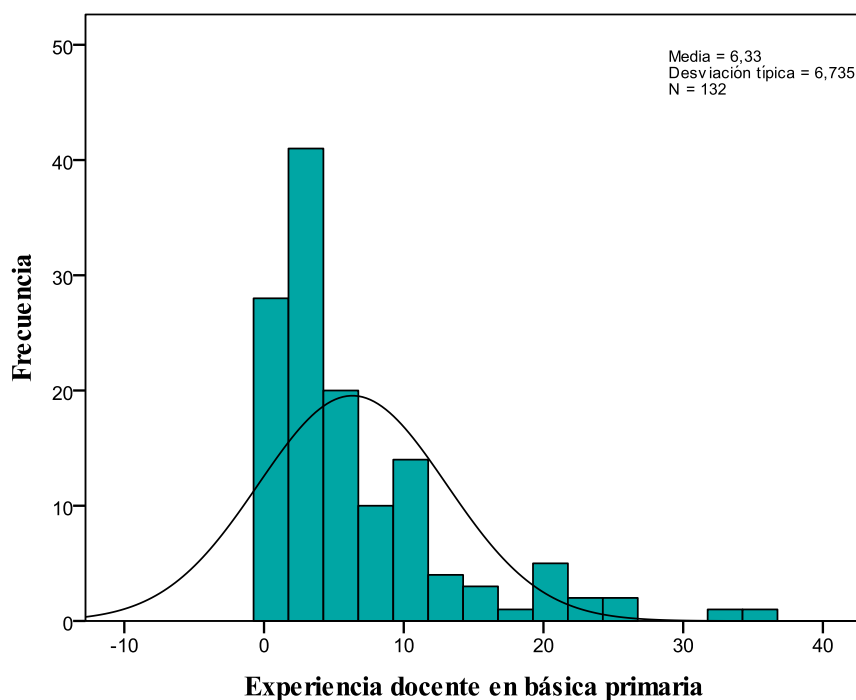
poblacional que poseía experiencia en estos niveles educativos, se analizaron las medidas de centralización y dispersión, encontrando que en UAT el 73.3% de los docentes cuenta, en promedio, con 13 años de experiencia en educación básica primaria ( $M_2=13$ ), pese a la elevada variación de los datos ( $CV=80\%$ ), que indica que hay docentes que poseen mucha experiencia y otros que poseen poca experiencia en este nivel educativo. En lo referente a la experiencia docente en básica secundaria, resalta el 77% de los docentes de UCO, quienes cuentan con un promedio de 7.7 años de experiencia, con un alto grado de variabilidad de los datos ( $CV=1.1$ ).

Tabla 5.6. *Medidas descriptivas de los años de experiencia docente en educación básica (primaria y secundaria) por institución*

Institución	Básica primaria				Básica secundaria			
	%NEP*	Media*	S	CV	%NES*	Media*	S	CV
CT	64.0	5.2	5.8	1.1	56.0	4.5	8.9	1.9
UAT	26.7	13.0	11.0	.8	33.3	8.0	10.8	1.3
UC	45.0	5.8	6.1	1.0	45.0	2.5	5.6	2.2
UCO	38.5	5.8	4.6	.8	23.1	7.7	8.6	1.1
UDEA	52.0	7.3	6.8	.9	64.0	2.1	3.8	1.8
UDENAR	58.6	3.4	3.4	1.0	51.7	2.3	5.4	2.3
UIS	35.3	7.0	5.1	.7	41.2	5.6	8.1	1.4
UNAC	50.0	5.7	5.5	.9	37.5	5.4	5.6	1.0
UNICAUCA	55.6	8.9	9.3	1.0	55.6	3.7	8.5	2.2
UPN	54.1	7.8	8.2	1.0	43.2	5.3	8.6	1.6
UPTC	60.0	3.0	2.8	0.9	53.3	1.4	3.2	2.2
UTP	40.0	2.9	2.0	0.7	40.0	4.7	9.5	2.0
UV	54.5	8.1	7.0	.9	45.5	4.0	6.5	1.6
<b>Total</b>	<b>50.6</b>				<b>46.8</b>			

\*NEP= Ninguna experiencia en básica primaria. NES= Ninguna experiencia en básica secundaria. \*El valor de la media está calculado sobre el dato de los docentes que poseen experiencia docente en estos niveles académicos.

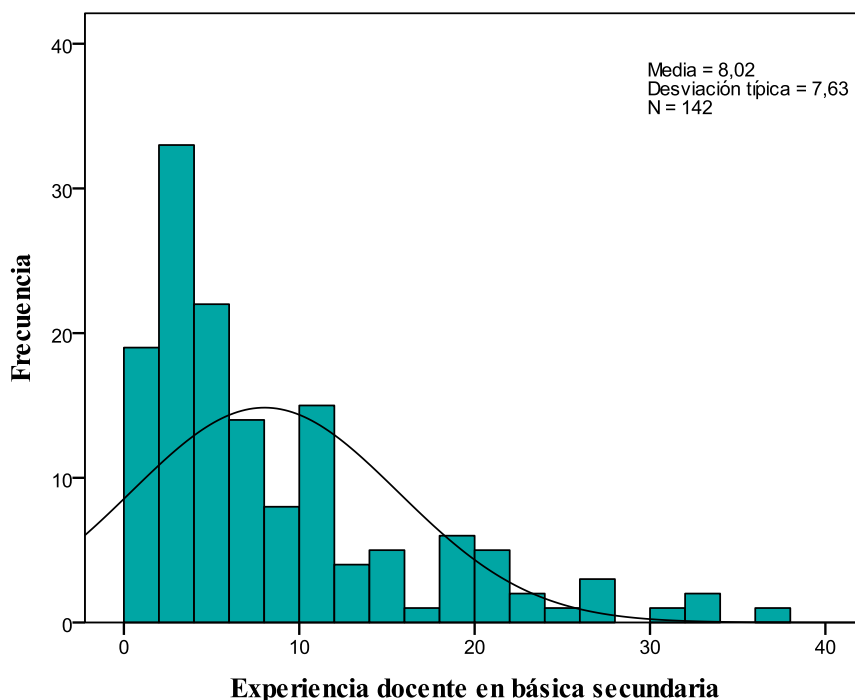
La Figura 5.7 muestra que el promedio de la experiencia docente en educación básica primaria, para el caso de los 132 docentes participantes que manifestaron tenerla, es de 6.33 años, con una desviación típica de 7.63. El histograma siguiente muestra una distribución asimétrica marcadamente positiva, con una acumulación de altas frecuencias en la parte izquierda, por lo cual se puede afirmar que evidentemente hay variabilidad en los datos de este grupo de participantes y que una buena porción de ellos tiene baja experiencia docente en este nivel educativo.



*Figura 5.7.* Histograma de experiencia docente en básica primaria

En relación con la Figura 5.8, y a partir de la información de los 142 participantes que poseen experiencia docente en educación básica secundaria, el promedio de esta experiencia es de 8.02, con una desviación típica de 7.63. Este histograma muestra una distribución asimétrica positiva con altas frecuencias en la parte izquierda y presencia de datos variados en

la parte derecha, es así como se evidencia gráficamente la alta variabilidad de los datos y su tendencia hacia la conclusión de que los docentes participantes en el estudio cuentan con poca experiencia docente en la básica secundaria.



*Figura 5.8.* Histograma de experiencia docente en básica secundaria

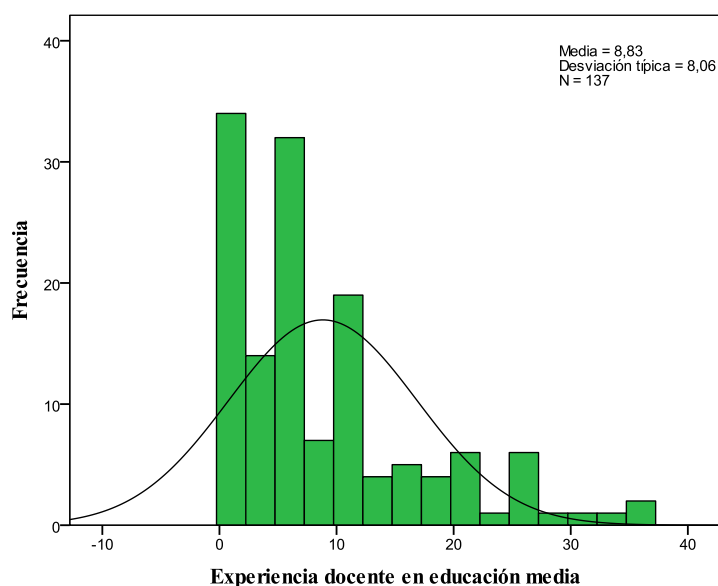
Por otra parte, el 48.7% del total de los docentes no cuenta con experiencia docente en educación media, con datos representativos en UC, donde sólo el 35% cuenta con esta experiencia, en contraste con UNAC, donde el 81.2% de los docentes sí tiene experiencia profesional. La Tabla 5.7 muestra los porcentajes referenciados, además de los estadísticos descriptivos para los datos de los docentes que indicaron tener experiencia en este nivel educativo, de los cuales resalta la experiencia promedio de UAT, con un valor de 13.3 años, pese al alto nivel de variabilidad de los datos ( $CV=.9$ ).

Tabla 5.7. *Medidas descriptivas de los años de experiencia docente en educación media (10° y 11°) por institución*

Institución	Educación media (10° y 11°)			
	%NEP*	Media*	S	CV
CT	48.0	11.5	11.0	.9
UAT	46.7	13.3	12.0	.9
UC	65.0	5.4	6.7	1.2
UCO	30.8	9	4.7	.5
UDEA	72.0	7.4	2.7	.4
UDENAR	62.1	5.0	5.7	1.1
UIS	47.1	11.0	7.9	.7
UNAC	18.8	8.1	7.4	.9
UNICAUCA	44.4	9.0	7.3	.8
UPN	43.2	10.4	9.0	.9
UPTC	60.0	8.0	10.5	1.3
UTP	40.0	8.3	9.6	1.1
UV	36.4	8.0	6.4	.8
<b>Total</b>	<b>48.7</b>			

\*NEP= Ninguna experiencia en básica primaria. NES= Ninguna experiencia en básica secundaria. \*El valor de la media está calculado sobre el dato de los docentes que poseen experiencia docente en estos niveles académicos.

El histograma que aparece a continuación (Figura 5.9), con una distribución asimétrica positiva de los datos, altas frecuencias en la parte izquierda y acumulación de valores en la parte derecha, indica una experiencia promedio en educación media (10° y 11°) de 8.83 años (desviación típica de 8.06), teniendo en cuenta solamente los datos de 137 de los participantes, que indicaron contar con experiencia en este nivel educativo. La gráfica evidencia la variabilidad de estos datos y la baja experiencia docente en estos grados del sistema escolar por parte de los docentes participantes en el estudio.



*Figura 5.9.* Histograma de experiencia docente en educación media

### ***Por tipo de vinculación contractual***

El siguiente diagrama de sectores (Figura 5.10) muestra que tan solo el 29.5% de los docentes participantes en el estudio pertenece a la plantilla fija de las instituciones universitarias en las que se imparten estos programas de licenciatura en música, en contraste con el 35.6% de los docentes que tienen contrato ocasional y el 34.8% que sólo son catedráticos<sup>1</sup>, lo que denota la poca estabilidad laboral del profesorado de esta clase de programas en Colombia.

---

<sup>1</sup> En Colombia la categoría profesional de catedrático hace referencia al tipo de contratación en la universidad de aquellos profesores que sólo imparten entre 5 y diez horas de clase semanales durante el curso académico y de forma ocasional. El Decreto 1279 (2002) en su Artículo 4º dispone que los profesores catedráticos no son empleados públicos ni pertenecen a la carrera profesoral, razón por la cual sus condiciones salariales y prestacionales están sujetas a las normas internas de cada institución educativa. Esta aclaración es necesaria en el contexto español, pues la figura del catedrático de universidad en España tiene connotaciones muy distintas a las de Colombia.

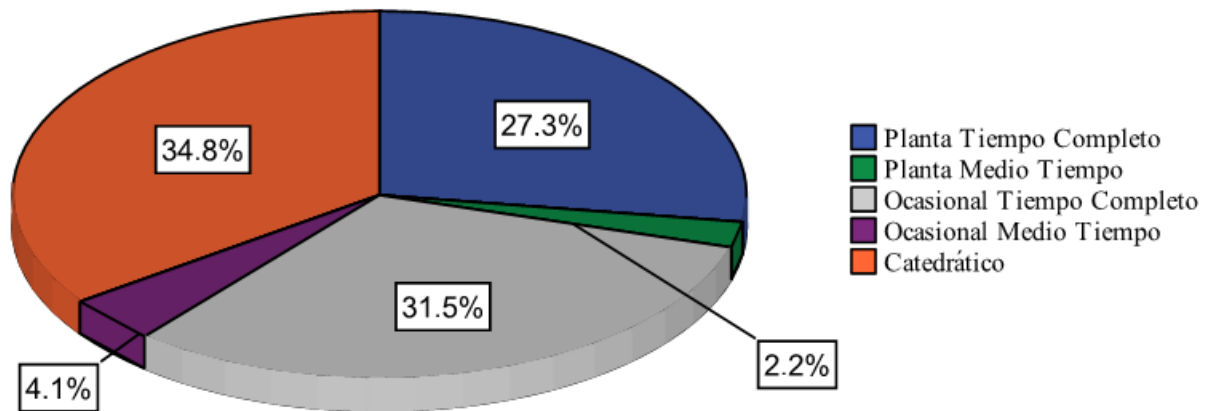


Figura 5.10. Distribución muestral por tipo de vinculación contractual

En la Tabla 5.8 se observa que entre los docentes de tiempo completo la mayor frecuencia se presenta en ocasionales ( $f_i=84$ ); además, que en instituciones como UCO, UDEA, UDENAR y UIS el porcentaje de docentes catedráticos que no tiene otra obligación laboral diferente a la docencia es superior al 50%. La prueba Chi-cuadrado encontró dicho análisis significativo en relación con el tipo de vinculación laboral de los participantes y la institución, con un nivel de confianza del 95% y un valor  $p \leq 0.05$  ( $X^2_{(48, n=267)} = 181.4; p = .00$ ).

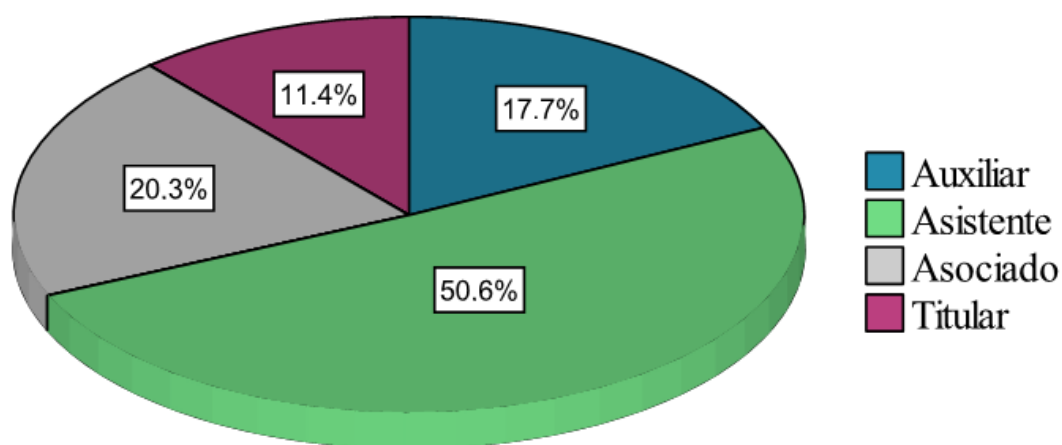
Tabla 5.8. *Frecuencias y porcentajes de tipo de vinculación laboral de los participantes por institución*

Institución	Tipo de vinculación laboral									
	P-TC		P-MT		O-TC		O-MT		C	
CT	3	12.0%	0	.0%	14	56.0%	2	8.0%	6	24.0%
UAT	4	26.7%	3	20.0%	3	20.0%	0	.0%	5	33.3%
UC	7	35.0%	0	.0%	12	60.0%	0	.0%	1	5.0%
UCO	4	30.8%	0	.0%	2	15.4%	0	.0%	7	53.8%
UDEA	1	4.0%	1	4.0%	2	8.0%	2	8.0%	19	76.0%
UDENAR	5	17.2%	0	.0%	6	20.7%	0	.0%	18	62.1%
UIS	2	11.8%	0	.0%	0	.0%	0	.0%	15	88.2%
UNAC	8	50.5%	1	6.3%	1	6.3%	2	12.5%	4	25.0%
UNICAUCA	13	72.2%	0	.0%	4	22.2%	0	.0%	1	5.6%
UPN	5	13.5%	0	.0%	24	64.9%	1	2.7%	7	18.9%
UPTC	3	20.0%	0	.0%	10	66.7%	1	6.7%	1	6.7%
UTP	9	60.0%	0	.0%	5	33.3%	1	6.7%	0	.0%
UV	9	40.9%	1	4.5%	1	4.5%	2	9.1%	9	40.9%

P-TC (Planta Tiempo Completo), P-MT (Planta Medio Tiempo), O-TC (Ocasional Tiempo Completo), O-MT (Ocasional Medio Tiempo), C (Catedrático).

### ***Por categoría en el escalafón docente***

El Decreto 1279 (2002) de la presidencia de la República de Colombia establece las cuatro categorías del escalafón docente universitario para docentes de planta, cuyos requisitos son regulados por cada institución educativa. En este sentido, de los 79 docentes de planta o de contratación fija (tiempo completo y medio tiempo) que forman parte de los participantes en el estudio, como se muestra en la Figura 5.11, el 50.6% se ubica en la categoría *Asistente*, segunda en el escalafón (orden ascendente). De igual forma, se resalta el porcentaje de docentes ubicados en la categoría *Asociado* (20.3%) y en la categoría *Titular* (11.4%), la más alta en esta clasificación.



*Figura 5.11.* Distribución muestral por categoría en el escalafón docente

### ***Por área de desempeño***

Los participantes en el estudio se desempeñan en diferentes áreas de formación, además de cumplir labores administrativas. Sin embargo, la predominancia en los datos está en el área musical, como se puede ver en la Tabla 5.9, lo cual se puede deber a que en la mayoría de los casos la formación pedagógica es asumida por la Facultad de Educación respectiva, según la institución o unidad administrativa a la que pertenece el programa de licenciatura en música. En cuanto a los resultados de la prueba Chi-cuadrado, se encontró, con un nivel de confianza del 95%, que no hay diferencias estadísticamente significativas en el valor de estos datos por institución ( $X^2_{(36, n=267)} = 43.04; p=.20 \Rightarrow p>.05$ ).



Tabla 5.9. *Frecuencias y porcentajes de área de desempeño de los participantes por institución*

Institución	Área de desempeño			
	Musical	Pedagógica	Musical-Pedagógica	Administrativa
CT	64.0%	28.0%	4.0%	4.0%
UAT	73.3%	20.0%	6.7%	.0%
UC	95.0%	.0%	5.0%	.0%
UCO	46.2%	30.8%	23.1%	.0%
UDEA	88.0%	4.0%	8.0%	.0%
UDENAR	89.7%	6.9%	3.4%	.0%
UIS	58.8%	29.4%	11.8%	.0%
UNAC	75.0%	25.0%	.0%	.0%
UNICAUCA	72.2%	11.1%	16.7%	.0%
UPN	75.7%	8.1%	13.5%	2.7%
UPTC	73.3%	13.3%	13.3%	.0%
UTP	66.7%	6.7%	20.0%	6.7%
UV	81.8%	9.1%	9.1%	.0%
<b>Total</b>	<b>75.7%</b>	<b>13.5%</b>	<b>9.7%</b>	<b>1.1%</b>

### *Por grado académico*

La Resolución 5443 (2010) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece que las instituciones educativas de carácter superior deben seleccionar docentes que posean alguna titulación en educación o su participación certificada en procesos de investigación educativa. De esta forma, del total de participantes en este estudio, el 54.3% son licenciados en música, el 32.2% son músicos profesionales, el 6.3% son licenciados o docentes en otras áreas del conocimiento y un .7% tiene doble titulación (licenciado en música e instrumentista) (Tabla 5.10). El resultado de la prueba Chi-cuadrado aplicada

muestra que hay diferencias estadísticamente significativas entre el título de pregrado de estos participantes por institución ( $X^2_{(60, n=267)}=141.2; p=.00 \Rightarrow p \leq .05$ ).

Tabla 5.10. *Frecuencias de titulación de pregrado de los participantes por institución*

Institución	Titulación de pregrado					
	Lic. en Música	Mús. Instrum.	Otra Lic.	Otra Profesión	Lic. e Instrum.	Experto
CT	10	10	4	0	0	1
UAT	12	0	1	2	0	0
UC	18	2	0	0	0	0
UCO	6	1	4	1	0	1
UDEA	6	18	0	0	0	1
UDENAR	18	9	0	2	0	0
UIS	8	4	2	1	0	2
UNAC	9	3	4	0	0	0
UNICAUCA	12	1	1	1	2	1
UPN	18	19	0	0	0	0
UPTC	6	8	0	0	0	1
UTP	13	2	0	0	0	0
UV	9	9	1	1	0	2
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>86</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>9</b>

El 40% de los participantes en el estudio ( $f_i=107$ ) dice tener título de especialización, considerado dentro de la categoría de posgrados, junto con las maestrías y los doctorados, por la Ley 30 (1992), de la organización de la educación superior en Colombia (capítulo III, artículo 10º). Como se observa en la Figura 5.12, la mayor frecuencia en esta categoría se presenta en los estudios de especialización en pedagogía general ( $f_i=42$ ), seguida por los estudios en dirección coral e instrumental ( $f_i=17$ ). Al aplicar la prueba Chi-cuadrado se encuentra que existen diferencias estadísticamente significativas entre el título de especialización de estos participantes por institución ( $X^2_{(72, n=267)}=118.8; p=.00 \Rightarrow p \leq .05$ ).

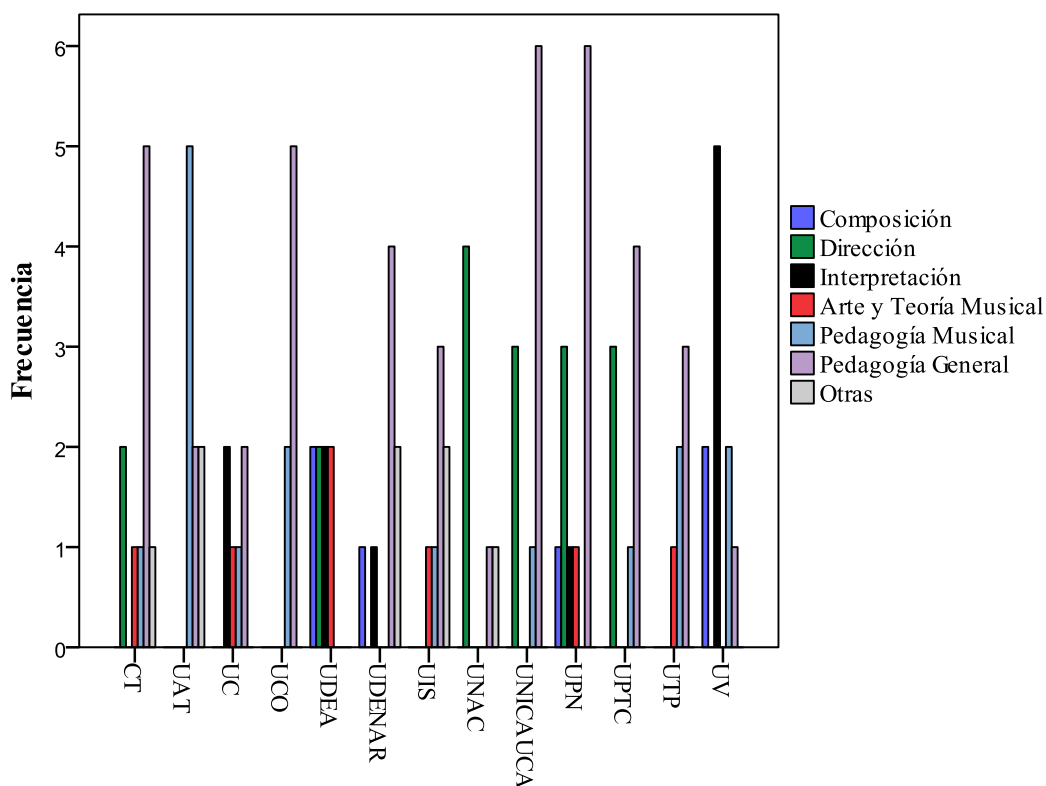


Figura 5.12. Titulaciones de especialización de los participantes por institución

En relación con las titulaciones de maestría, el 33.3% de los participantes manifiesta contar con estos estudios ( $f_i=89$ ), de los cuales resaltan los relacionados con arte-música (40.4%) y con pedagogía (41.6%) (Figura 5.13). La prueba Chi-cuadrado muestra que hay diferencias estadísticamente significativas en relación con los estudios de maestría de los participantes en el estudio por institución ( $X^2_{(36, n=267)}=53.4; p=.03 \Rightarrow p \leq 05$ ).

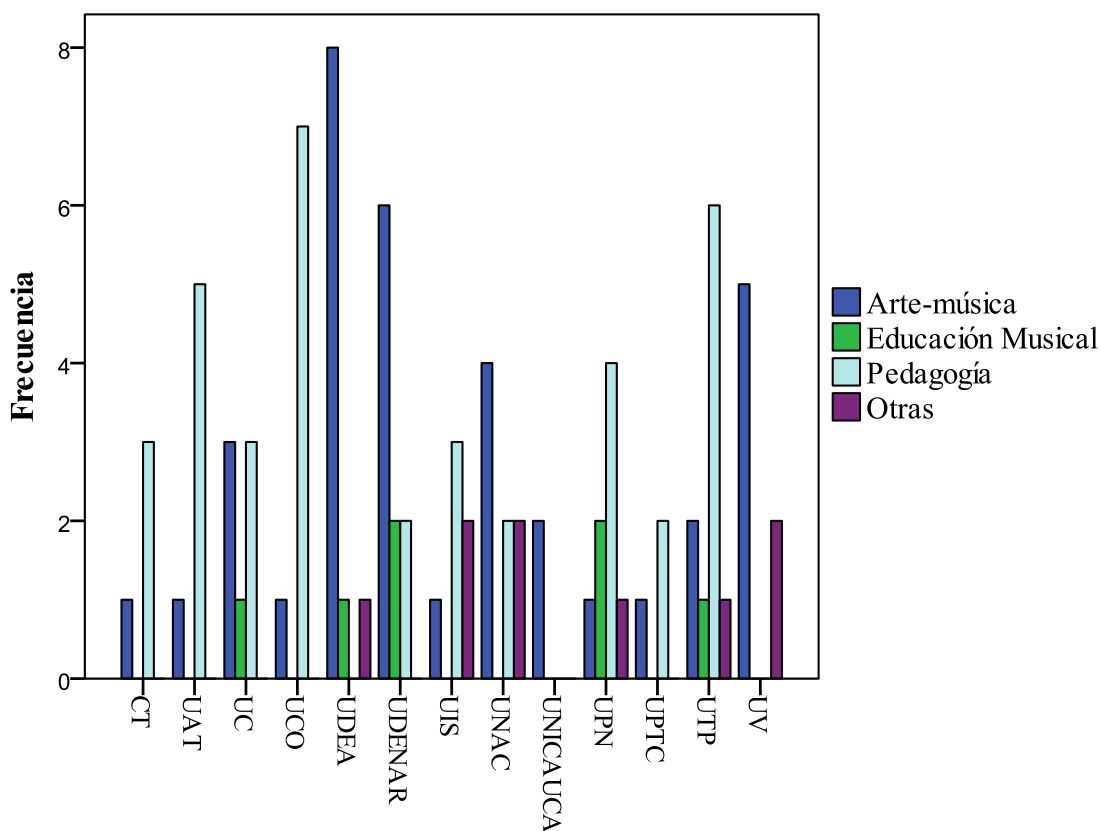
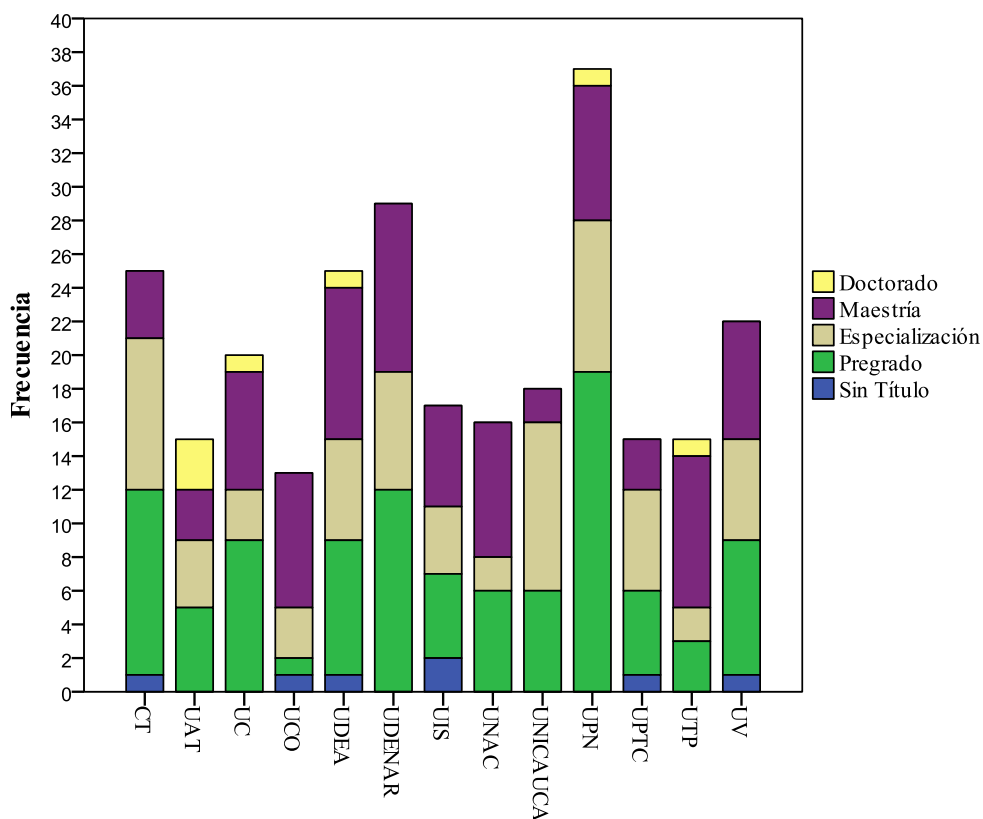


Figura 5.13. Titulaciones de maestría de los participantes por institución

Por último, sólo 7 de los docentes provenientes de estos programas de licenciatura en música (UAT, UCALDAS, UDEA, UPN, UTP) indicaron tener título de doctorado. Tres de estas titulaciones son en áreas de artes y cuatro en otras áreas de humanidades. El resultado de la prueba Chi-cuadrado mostró que no existen diferencias significativas en estos estudios de doctorado por institución ( $X^2_{(4, n=267)}=4.3; p=.37 \Rightarrow p>.05$ ).

La Figura 5.14 muestra las porciones correspondientes al último grado académico obtenido por los docentes participantes en el estudio, donde se observa claramente qué programas cuentan con docentes expertos (sin titulación académica), cuáles con docentes con especialización, con maestría, y especialmente cuáles cuentan con docentes doctores. Es así

como en UAT se puede notar una similitud en la proporción de docentes con diferente grado académico; o en UCO donde la mayoría de sus docentes cuenta con grado de maestría.



*Figura 5.14.* Último grado académico obtenido por los participantes por institución

***Por unidad académica a la que pertenece el programa***

Como muestra la Tabla 5.11, ocho de los programas de interés para este estudio pertenecen a Facultades de Artes, con diferentes denominaciones (Bellas artes, Artes integradas y Artes y humanidades), tres a Facultades de Educación, 1 a un Conservatorio y 1 a una Facultad de Ciencias Humanas.

Tabla 5.11. *Distribución por unidad académica a la que pertenecen las licenciaturas en música*

Institución	Unidades académicas			
	Conservatorio	Fac. Artes	Fac. Educación	Fac. Ciencias Hum.
CT	X	---	---	---
UAT	---	X	---	---
UC	---	X	---	---
UCO	---	---	X	---
UDEA	---	X	---	---
UDENAR	---	X	---	---
UIS	---	---	---	X
UNAC	---	---	X	---
UNICAUCA	---	X	---	---
UPN	---	X	---	---
UPTC	---	---	X	---
UTP	---	X	---	---
UV	---	X	---	---

#### **5.4.2. Instrumentos.**

En la presente investigación se utilizaron dos instrumentos para la obtención de los datos analizados, atendiendo al tipo de origen de éstos y al tipo de metodologías elegidas para el estudio. Estos son: una ficha de análisis, para evaluar los planes de estudio (ver Anexo I), y un cuestionario, para conocer las percepciones de los docentes participantes en relación con el programa de Licenciatura en Música al cual están vinculados (ver Anexo V).

##### **5.4.2.1. Ficha de análisis.**

La ficha de análisis proviene de uno de los instrumentos utilizados en el Proyecto Internacional de Investigación ALFA II-0448-A (Evaluación de los Planes de Estudio de

Formación del Profesorado de Educación Musical -<http://www.evedmus.eselx.ipl.pt/>-), subvencionado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea entre 2004 y 2007. Por la relación temática entre las dos investigaciones, se decidió emplear aquí dicho instrumento, tomándolo como referente para estructurar, categorizar y analizar los diferentes documentos referentes a los proyectos curriculares de los trece programas analizados.

La estructura de la ficha está determinada por dos grandes apartados:

- ✓ Datos de identificación de la institución.
- ✓ Descripción del plan de estudios: estructura, misión, visión, objetivos, requisitos de ingreso, perfil profesional, actividades académicas y métodos de enseñanza, evaluación del rendimiento de los estudiantes, mecanismos para la obtención del título y criterios para la evaluación del plan de estudios.

Esta ficha de análisis cuenta con validez de contenido realizada por juicio de expertos, mediante un amplio equipo de trabajo internacional participante en el proyecto ALFA mencionado (Aróstegui, 2010). A partir de la Ficha se establecieron los apartados a tener en cuenta para contrastar la información recogida en los 13 programas de Licenciatura en Música (ver Anexo VI). Éstos son:

## 1. DATOS GENERALES

### 1.1. Carácter Constitutivo

### 1.2. Dirección

### 1.3. URL

1.4. Director de Facultad/Escuela

1.5. Teléfonos de Contacto

1.6. E-mail de Contacto

1.7. Organización Administrativa

1.8. Número de Egresados a fecha diciembre de 2010

1.9. Total de Estudiantes Matriculados en el II Semestre de 2010

1.10. Año de Iniciación del Programa

1.11. Periodicidad en la Admisión

## 2. HISTORIA DEL PROGRAMA

### 3. DURACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA CARRERA

3.1. Esquema del Plan de Estudios

3.2. Estructura del Plan de Estudios por Áreas de Formación

### 4. PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL CURRÍCULO

4.1. Misión del Programa

4.2. Visión del Programa

4.3. Objetivos del Programa

4.4. Examen y Perfil de Ingreso

4.5. Perfil del Egresado

4.6. Descripción de Actividades Académicas y Métodos de Enseñanza

4.7. Descripción del Proceso de Evaluación de los Estudiantes



4.7.1. *Posibilidades de homologación, validación y habilitación.*

4.8. Mecanismos para la Obtención del Título

4.9. Evaluación del Plan de Estudios

#### **5.4.2.2. Cuestionario.**

El cuestionario usado en el presente estudio proviene también de una adaptación del instrumento empleado en el Proyecto Internacional de Investigación ALFA II-0448-A (Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Educación Musical), subvencionado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea desde 2004 a 2007, que se encuentra disponible en la dirección electrónica <http://www.evedmus.eselx.ipl.pt/questionnaire.php>

Este instrumento cuenta con una serie de ítem con diferentes posibilidades de respuesta, dentro de las cuales se encuentran ocho preguntas con respuesta de tipo Likert. Los ítem restantes son de estilo cualitativo, con algunas preguntas abiertas.

La estructura del cuestionario se basa en dos grandes apartados: identificación personal del docente (institución, edad, sexo, años de experiencia en educación superior, en educación básica primaria, básica secundaria y media, tipo de vinculación contractual, categoría en el escalafón docente, área de desempeño académico y grado académico alcanzado –pregrado y posgrado-), y desarrollo del cuestionario de evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical en Colombia.

Las categorías de análisis contenidas en el cuestionario definitivo (Anexo V), aplicado a los docentes de los 13 programas de Licenciatura en Música de Colombia, son:

1. Tipo de centro o institución donde se imparten los estudios.
2. Acceso a la titulación (nivel musical, motivación del alumnado que accede a la titulación, requisitos de ingreso).
3. Diseño y evaluación del plan de estudios (responsables del diseño del plan de estudios, frecuencia, metodología y utilidad de la evaluación del plan de estudios, existencia de un proyecto académico, modelo de profesor que se promueve en el plan de estudios, distribución de áreas de formación, participación de los estudiantes en actividades de diseño curricular).
4. Descripción del alumnado (producción musical fuera y dentro del aula, atención dada a sus solicitudes y canal utilizado para hacerlas).
5. Descripción del profesorado (actividad académica desarrollada, producción musical fuera de la institución, trabajo colaborativo, trabajo investigador e influencia en la práctica docente, interés en modificar el proyecto curricular, canal utilizado para hacerlo, aspectos concretos a ser modificados y atención recibida ante sus inquietudes, conocimiento de la legislación colombiana en educación artística, opinión sobre la pertinencia de esta legislación y su relación con el proyecto curricular del respectivo programa de licenciatura y sobre la calidad de la formación de educadores musicales en Colombia).
6. Recursos generales y específicos con que cuentan los estudiantes y profesores para el desarrollo de sus actividades académicas.

#### **5.4.2.2.1. Parámetros de calidad del instrumento de medida.**

En metodología de tipo cuantitativo se entiende por parámetros de calidad de un instrumento de medida los criterios de fiabilidad y validez, en términos de consistencia y

coherencia. En este sentido, se llevó a cabo un análisis de estos dos conceptos en el cuestionario utilizado en el estudio: *Cuestionario de evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical en Colombia*, así como su pertinencia en la medición de las dimensiones que aborda.

### ***Fiabilidad***

Teniendo en cuenta que en el presente estudio se tiene una sola administración de este instrumento de medición (fiabilidad como consistencia interna), y que la naturaleza de algunos de sus ítem poseen variables medidas en escala nominal, así como respuestas en formato abierto, el análisis de fiabilidad se centró en los ítem referidos en escala ordinal (tipo Likert) (Mateo & Martínez, 2008; P. Morales, 2008; Muñiz, 2003). De esta forma, se tomaron sólo los ítem 2, 7, 27, 28, 31, 33 y 34 del cuestionario para el cálculo de la fiabilidad. Los demás ítem no fueron considerados, dado que son de tipo cualitativo, incluyendo preguntas abiertas y otras de respuesta dicotómica, con opción de verdadero o falso o sí-no.

Se ha calculado aquí el coeficiente de mayor uso y precisión en estos casos, el coeficiente alfa de Cronbach, mediante el método de varianza de los ítem, que adopta el siguiente algoritmo (Ledesma, Molina, & Valero, 2002):

$$\alpha = \left( \frac{k}{k-1} \right) \cdot \left( 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_{sum}^2} \right)$$

De esta forma, se halló un valor de  $\alpha = .938$ , basado en el análisis de las varianzas presentadas en la Tabla 5.12. Este valor representa una alta fiabilidad.

Tabla 5.12. *Estadísticos descriptivos para los ítem considerados en la prueba de fiabilidad*

<b>Ítem contemplados en el análisis</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>S</b>
Adecuación Espacios para Estudiantes	267	3.07	.943	.889
Adecuación de espacios y materiales para los docentes	267	3.10	.920	.846
Calidad de la formación de licenciados en música en Colombia	267	2.76	.960	.922
Pertinencia de las políticas de educación artística en Colombia	115	2.83	.674	.455
Influencia de las políticas de educación artística en las licenciaturas en música	114	2.53	.731	.535
Utilidad dada a los resultados de la evaluación del plan de estudios	126	3.39	.779	.608
Nivel musical de los aspirantes al programa	267	2.63	.868	.754
Suma	63			6.229

### ***Validez***

El cuestionario fue sometido también a un proceso de validez de contenido, mediante la técnica de juicio de expertos (Chacón, Pérez-Gil, Holgado, & Lara, 2001), siguiendo la orientación de Carretero-Dios & Pérez (2007) para llevar a cabo la necesaria adaptación cultural del test. De esta forma, se envió el cuestionario piloto (Ver Anexo II) -junto con una carta de presentación (ver Anexo III)- a 12 especialistas-jueces que valoraron los diferentes ítem que estructuraban el primer cuestionario desde diferentes aproximaciones, en función de su distinta formación y escenario académico y laboral, asignando puntuaciones de acuerdo basadas en una escala Likert (de 1 a 4 a cada ítem), y haciendo las recomendaciones y sugerencias que consideraron pertinentes.

A continuación se muestra el perfil académico y profesional de los jueces participantes, grupo conformado por siete doctores, dos doctorandos y tres académicos con grado de Maestría:

1. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Cauca (Colombia). Profesora Asociada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Coordinadora CADE (Comité Académico de Doctorado) Tunja, RUDECOLOMBIA (Red de Universidades Estatales de Colombia). Coordinadora de la línea de investigación “Currículo e interculturalidad” en el Doctorado en Educación UPTC.

2. Doctora en Ciencias Químicas por la Universidad de Granada (España). Profesora Titular en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla - Universidad de Granada.

3. Doctora en Educación Musical por la Universidad de Granada (España), Máster en Educación Musical por Pennsylvania State University y músico profesional (flautista y directora de banda). Profesora en los departamentos de Humanidades, de Educación y de Educación Física en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

4. Doctora en Psicología por la Universidad de Granada (España). Profesora y Directora de la Sección Departamental del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Premio a la Excelencia Docente UGR-2010.

5. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Catedrático de Universidad jubilado de Didáctica de la Expresión Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Ex-presidente de la Asociación de Profesores de Música de Escuelas Universitarias y Facultades.

6. Doctor Europeo en Educación Musical por la Universidad de Granada (España). Músico profesional (saxofonista). Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.

7. Doctor por la Universidad de Granada (España). Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

8. Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesora Asociada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Directora del Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Educación UPTC. Coordinadora de la línea de investigación “Pedagogía y didáctica de las artes” en la Facultad de Educación de la misma institución.

9. Doctorando en Educación Musical por la Universidad de Granada (España), Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Externado de Colombia y Especialista en Gestión Educativa por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesor

Asistente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el área de pedagogía musical. Grupo de investigación “Cacaenta”, línea de investigación en Pedagogía Musical.

10. Máster en Educación por la Universidad Externado de Colombia. Profesor Asociado en la Universidad del Atlántico, programa de Licenciatura en Música, área de Práctica pedagógica musical. Investigador de la música tradicional del Caribe colombiano, arreglista y compositor.

11. Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Santo Tomás (Colombia). Profesora Asistente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el área de Investigación Educativa. Coordinadora del grupo de investigación “Pedagogía y cognición”.

12. Máster en Educación por la Universidad del Cauca (Colombia). Directora coral. Profesora Asociada de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad del Cauca. Coordinadora del programa de Licenciatura en Música. Par académico evaluador del Ministerio de Educación Nacional.

Una vez recogidos todos los cuestionarios de los jueces se procedió al análisis de concordancia interjueces (ver Anexo IV), para determinar el contenido del cuestionario definitivo (ver Anexo V). Como criterios para eliminar, revisar y modificar o aceptar los diferentes ítem del cuestionario se adoptaron los siguientes (Barbero, Vila, & Suárez, 2003):

- ✓ Que el valor de la media de cada ítem fuese igual o superior a 2.5.
- ✓ Atender al valor de la mediana, como valor del ítem.
- ✓ El percentil 50 (P<sub>50</sub>) debía obtener valores iguales o superiores a 2.5.

- ✓ Se estableció un coeficiente de ambigüedad, el cual pretendía medir dispersión en el acuerdo de los jueces, utilizando como criterio el recorrido intercuartílico. De modo que, si la diferencia del percentil 75 ( $P_{75}$ ) frente al percentil 25 ( $P_{25}$ ) era igual a 0 o 1 el ítem se aceptaba y/o modificaba ligeramente; si dicha diferencia se situaba entre 1 y 2 se revisaba y reformulaba el ítem; mientras que si era superior a 2 se entendía que la dispersión era alta entre los juicios de los jueces, por lo que el ítem era rechazado.

En el Anexo IV se muestran las decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems del cuestionario sobre evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical en Colombia, realizadas a través del juicio de expertos.

#### **5.4.3. Procedimiento.**

Inicialmente se identificó a las universidades que conformarían la muestra del estudio, determinando que eran 13 las que impartían programas de Licenciatura en Música en Colombia. Telefónicamente se informó a cada institución sobre las pretensiones de la investigación y, a través de correo electrónico, se especificaron los requerimientos de información curricular y la necesidad de aplicar un cuestionario a los docentes.

En el mes de febrero de 2010, encontrándose la autora de este trabajo en Colombia, se estableció contacto telefónico con los directivos de las instituciones señaladas para determinar la fecha en que se realizaría la aplicación de los cuestionarios y la obtención de los documentos relacionados con el plan de estudios, que sería de manera personal y con desplazamientos a las distintas ciudades donde funcionaban los programas, por lo que se procuró establecer unas rutas geográficas y fechas cercanas para cada aplicación.



La primera actividad de cumplimentación del cuestionario se realizó en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja), en la primera semana del mes de febrero (2010). En la tercera semana del mismo mes y año se realizó la visita a los programas de la Universidad del Cauca (Popayán), Universidad de Nariño (Pasto), Universidad de Caldas (Manizales) y Universidad Tecnológica de Pereira (Pereira). Sin embargo, en las universidades de Caldas y Tecnológica de Pereira, pese a haber concertado la reunión con los docentes, por situaciones de orden público relacionadas con los movimientos estudiantiles, sólo se pudo obtener los documentos en medio magnético y se diligenciaron menos de la mitad de los cuestionarios programados, acordando con los respectivos directivos el envío del instrumento por correo electrónico, para que los docentes lo respondieran.

En la segunda semana del mes de marzo de 2010 se visita la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), la Universidad de Córdoba (Montería), Corporación Universitaria Adventista (Medellín), y la Universidad de Antioquia (Medellín), encontrando también algunos inconvenientes en la reunión de la totalidad de los docentes para la cumplimentación del cuestionario. En este caso, los directivos de estos programas suministraron información de contacto (número telefónico y dirección electrónica) de la planta docente de las respectivas instituciones, para realizar esta aplicación de forma individual.

La visita al Conservatorio del Tolima (Ibagué) se realiza en la tercera semana de marzo (2010), utilizando la misma metodología y cumplimentando los cuestionarios sin ninguna dificultad.

En la última semana de mayo (2010) se visita la Universidad del Atlántico (Barranquilla) y la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga). En las dos instituciones fue imposible reunir al grupo de profesores, por lo que se solicitó a los directores

de programa información de contacto (número telefónico y dirección electrónica) de los docentes adscritos a las licenciaturas en música. En la Universidad del Valle no fue posible organizar una fecha para la aplicación del cuestionario, siendo el coordinador del programa quien facilitó la información de contacto de sus docentes, para ubicarlos individualmente y realizar la actividad de aplicación del instrumento.

De esta forma, durante los meses de junio, julio y agosto se estuvieron enviando, mediante correo electrónico, los cuestionarios a los docentes pendientes del diligenciamiento. Ante el inconveniente de la baja respuesta obtenida por este medio se decidió realizar la aplicación telefónicamente, con el ánimo de compilar el mayor número posible de cuestionarios. En el mes de noviembre se organizó la información de los 267 instrumentos cumplimentados (12.7% por medio electrónico, 21.3% por medio telefónico y 66% por diligenciamiento físico), para su posterior análisis estadístico con ayuda del software PASW (**P**redictive **A**nalytics **S**oft**W**are), en su versión 19.0.

En el mes de noviembre (2010) se inicia el proceso de catalogación y categorización de la información recolectada relativa a los planes de estudio (programas). En los casos de las instituciones donde la información era insuficiente se procedía a contactar a los Directores de programa o sus secretarías, quienes, amablemente, colaboraron en lo que estuviera a su alcance. También se recurrió a las páginas web oficiales de cada institución, disponibles en Internet (URL), en los casos que contenían alguna información significativa para el estudio.

Posteriormente a la obtención del documento recopilatorio de la información curricular de las 13 licenciaturas en música (ver Anexo VI), se identificó a 12 evaluadores expertos para que revisaran y analizaran la información curricular de las licenciaturas y aplicaran a éstas la ficha de análisis (ver Anexo I) en cada uno de los casos. Este proceso duró

cuatro meses (febrero a mayo de 2011), dada la extensión de los documentos. Finalmente, y después de recoger 9 de estas evaluaciones, se contrastaron los resultados y se procedió al análisis de contenido de las fichas cumplimentadas con el Software QSR NVIVO 9, con el cual se estructuró un sistema de categorías y códigos emergentes que posibilitó el contraste de la información y la obtención de los hallazgos observables en el capítulo de Resultados.

El grupo de evaluadores expertos estuvo conformado, en este caso, por dos doctores, cuatro doctorandos y tres académicos con estudio de Maestría, unos con experiencia en programas de educación musical, otros en investigación cualitativa y otros en investigación curricular. A continuación se muestra su perfil académico y profesional:

1. Doctora en Educación Musical por la Universidad de Granada (España), Máster en Educación Musical por Pennsylvania State University y músico profesional (flautista y directora de banda). Profesora en los departamentos de Humanidades, de Educación y de Educación Física en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

2. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Cauca (Colombia). Profesora Asociada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Coordinadora CADE (Comité Académico de Doctorado) Tunja, RUDECOLOMBIA (Red de Universidades Estatales de Colombia). Coordinadora de la línea de investigación “Currículo e Interculturalidad” en el Doctorado en Educación UPTC.

3. Doctoranda en Educación Musical por la Universidad de Granada (España). Profesora Asistente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el área de pedagogía

musical. Grupo de investigación “CACAENTA”, línea de investigación en Currículo y Educación Musical.

4. Doctorando en Educación Musical por la Universidad de Granada (España). Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Externado de Colombia y Especialista en Gestión Educativa por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesor Asistente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el área de pedagogía musical. Grupo de investigación “Cacaenta”, línea de investigación en Pedagogía Musical.

5. Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Externado de Colombia y Psicopedagoga. Directora de la Escuela de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

6. Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Externado de Colombia y Especialista en Educación Preescolar. Profesora de Currículo en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

7. Máster en Musicología por la Universidad de Estrasburgo (Francia), Especialista en Dirección de Conjuntos por la Fundación Universitaria Juan N. Corpas (Colombia) y Pedagoga Musical. Músico profesional (cantante y percusionista). Profesora en la Academia Luis A. Calvo (Colombia) y en la Academia Cristancho (Colombia).

8. Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Santo Tomás (Colombia) y Especialista en Planeación y Gerencia de Proyectos. Profesora de Investigación Educativa en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Coordinadora del grupo de investigación “Pedagogía y Cognición” y del Comité de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación.

9. Máster en Musicoterapia por la Universidad Nacional de Colombia, Pedagogo Musical y Músico Profesional (guitarrista, tiplista y percusionista). Director del Departamento de Educación Musical de la Universidad Pedagógica Nacional.

# *RESULTADOS*

## *Capítulo 6.*





# *CAPÍTULO* 6

## *RESULTADOS*

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis efectuado a cada una de las variables de estudio que integran los dos instrumentos utilizados en la presente investigación.

En primer lugar, aparecen los resultados del análisis de contenido correspondientes a la aplicación de la *Ficha de Análisis* a los programas de licenciatura evaluados. Este epígrafe comienza con la descripción comparativa de los aspectos más relevantes de la información curricular de las trece licenciaturas en música, actividad realizada a partir de los datos señalados en el Anexo VI. Posteriormente, se presentan los hallazgos obtenidos con la ayuda del programa NVivo 9, con el objetivo de dar un sentido y significado más profundo a las valoraciones efectuadas a cada una de las titulaciones por parte de los jueces evaluadores.

En segundo lugar se exponen los resultados del análisis de las respuestas reveladas en los 267 cuestionarios cumplimentados por los docentes de programas de licenciatura en música. En este epígrafe se lleva a cabo la descripción de los análisis estadísticos realizados a los ítem del *Cuestionario*, proceso efectuado con el Software PASW (**P**redictive **A**nalytics **S**oft**W**are) 19.0.



## **6.1. Resultados de la Aplicación de la Ficha de Análisis**

Como exponen Biber (2005) y Max-Bergman & Coxon (2005), entre un amplio sector de investigadores del campo de las ciencias sociales-educación ha sido constante la preocupación por desarrollar instrumentos de recogida de datos y por utilizar herramientas tecnológicas con el propósito de encontrar sentido a investigaciones de tipo cualitativo, buscando la mayor objetividad posible y un sentido de validez de los juicios procedentes de los análisis realizados. Uno de los principales retos -en este sentido- es el de lograr una buena consistencia de los hallazgos encontrados en este tipo de investigaciones (Schmelkes, 2001) y, en el caso de los análisis de contenido cualitativo, ir más allá de la simple codificación de extractos textuales, para tratar de construir teorías soportadas por el respaldo de los resultados (Burnard, 1991).

### **6.1.1. Análisis comparativo de los programas de licenciatura en música.**

Una vez aplicada la *Ficha de Análisis* a los documentos curriculares y administrativos suministrados por las trece instituciones de educación superior en las que se imparten programas de licenciatura en música, la información resultante se organizó y categorizó como aparece en el Anexo VI, en 4 dimensiones de estudio y 25 ítem concretos. A este primer nivel de análisis siguió el contraste del contenido de los trece programas y la obtención de los datos contenidos en las Tablas 6.1, 6.2 y 6.3.

Tabla 6.1. Síntesis de resultados obtenidos con la aplicación de la ficha de análisis de los programas, en las instituciones CT, UAT, UC, UCO y UDEA

	<b>CT</b>	<b>UAT</b>	<b>UC</b>	<b>UCO</b>	<b>UDEA</b>
<b>Carácter Constitutivo</b>	Público	Público	Público	Público	Público
<b>Centro de Pertenencia</b>	Conservatorio	Facultad de Bellas Artes	Facultad de Artes y Humanidades	Facultad de Educación	Facultad de Artes
<b>Nº Estudiantes diciembre 2010</b>	223	240	184	267	263
<b>Nº Egresados diciembre 2010</b>	225	272	562	58	74
<b>Año Iniciación</b>	1992	1965	1985	2001	2000
<b>Periodo Admisión</b>	Semestral	Semestral	Semestral	Anual	Semestral
<b>Otros Programas Relacionados</b>	Maestro en música	Educación artística	Sólo este programa	Sólo este programa	Música- canto Música- instrumento
<b>Nº Créditos</b>	173	158	174	169	212
<b>Nº Asignaturas</b>	78	68	69	80	73
<b>Distribución de asignaturas, porcentaje de créditos</b>	Musicales 68% pedagógicas 22% humanísticas 10% electivas 8% (pertenecen a las musicales)	Musicales 65% pedagógicas 27% humanísticas 8% electivas 8% (pertenecen a las humanísticas)	Musicales 70% pedagógicas 21% humanísticas 9% electivas 9% (pertenecen a las humanísticas)	Musicales 51% pedagógicas 30% humanísticas 18% electivas 17% (pertenecen a las musicales y a las humanísticas)	Musicales 57% pedagógicas 32% humanísticas 7% electivas 4%

	CT	UAT	UC	UCO	UDEA
<b>Misión</b>	Existe la del Conservatorio no se especifica la del programa	Existe	Existe	Existe	Existe la del Departamento, no se especifica la del programa
<b>Visión</b>	Existe la del Conservatorio no se especifica la del programa	Existe	Existe	Existe	Existe la del Departamento, no se especifica la del programa
<b>Objetivos</b>	Existen los del Conservatorio, no se especifican los del programa	Existen	Existe sólo un objetivo general	Existen	Existen los del Departamento, no se especifican los del programa
<b>Requisitos admisión</b>	Examen de Estado (ICFES), prueba de conocimientos y aptitud musical, prueba de lecto-escritura y entrevista	Examen de Estado (ICFES), pruebas de conocimientos en: un instrumento armónico, teoría y solfeo y psicológica	Examen de Estado (ICFES), prueba de aptitud musical (audición, entonación, ritmo) y entrevista	Examen de Estado (ICFES) y prueba de aptitud musical	Examen de Estado (ICFES) y prueba de admisión
<b>Perfil Egresado</b>	Pedagogo musical, docente integral	Formador en educación musical en dirección coral, dirección instrumental y gestión cultural (en plan de estudios no hay dirección, tecnológicas ni emprendedurismo)	Docente, instrumentista, director de agrupaciones instrumentales o corales	Docentes, arreglista y compositor, gestor cultural e instrumentista	Pedagogos musicales, con visión interdisciplinaria y capacidades para hacer arreglos y composiciones para el aula

	CT	UAT	UC	UCO	UDEA
<b>Actividades académicas y métodos de enseñanza</b>	Articulación de tres ambientes educativos: musical, humanístico y pedagógico, desde las áreas de fundamentación básica y de formación profesional	La pedagogía es la disciplina fundante; la música es el objeto de trabajo de la pedagogía y la investigación como estrategia metodológica. Currículo abierto, flexible, participativo y democrático, por núcleos problemáticos	Currículo, propuesta de construcción y transformación de la comunidad académica, procesos de pensamiento crítico y autónomo. Por componentes formación general, arte-música, formación profesional y profundización	Organización por núcleos: formación básica, profesional y complementaria. Clases individuales y grupales con estrategias pedagógicas estructuradas	Las asignaturas específicas musicales se dan en conjunto para los tres programas del Departamento de música. Clases individuales con un modelo dictatorial y clases grupales con diferentes estrategias pedagógicas
<b>Evaluación Estudiantes</b>	Claramente reglamentada, tres cohortes: 30%, 30% y 40%, cuantitativa, hay evaluaciones con jurado	Claramente reglamentada, capacidad crítica del estudiante, cuantitativa.	Claramente reglamentada, tres cohortes: 35%, 30% y 35%, cuantitativa	Claramente reglamentada, es dinámica, continua y sistemática, tres notas parciales para una nota final, cuantitativa con descripción cualitativa	Claramente reglamentada, proceso continuo, que permite diferentes opciones de evaluación parcial y final, cuantitativa
<b>Homologación Validación Habilitación</b>	<b>Ho</b> =No superior al 50% del total de asignaturas <b>V</b> = Hasta el 25% de asignaturas <b>H</b> = Teóricas si, prácticas no	<b>Ho</b> =Todas <b>V</b> = Todas las teóricas <b>H</b> = Teóricas si, prácticas no.	<b>Ho</b> =Todas <b>V</b> = Todas <b>H</b> = El programa tiene establecidas las asignaturas susceptibles de habilitación	<b>Ho</b> =Todas <b>V</b> = Todas las teóricas <b>H</b> = No hay	<b>Ho</b> =Hasta un 60% de asignaturas <b>V</b> = Algunas de las asignaturas <b>H</b> = Algunas de las asignaturas

	CT	UAT	UC	UCO	UDEA
<b>Requisitos para graduación</b>	Claramente reglamentados, trabajo de investigación o actividades especiales (cursos de posgrado, obra musical o educativa, semestre social)	Claramente reglamentados, práctica de investigación, diplomados, cursos de posgrado, pasantías	Claramente reglamentados, proyectos en las áreas: instrumentista, ejercicio docente, dirección coral e instrumental y monografía investigadora	Claramente reglamentados, trabajo de investigación y/o extensión, monografías, pasantías, práctica empresarial, diplomados, creación de empresas, cursos de posgrado	Claramente reglamentados, recital de grado, cartilla pedagógica o monografía de investigación (sólo tiene ocho niveles de instrumento)
<b>Evaluación Plan de estudios</b>	Criterios del CNA	Modelo evaluativo propio	Criterios del CNA	Criterios del CNA	Criterios del CNA

Tabla 6.2. Síntesis de resultados obtenidos con la aplicación de la ficha de análisis de los programas, en las instituciones UDENAR, UIS, UNAC y UNICAUCA

	UDENAR	UIS	UNAC	UNICAUCA
<b>Carácter Constitutivo</b>	Público	Público	Privado	Público
<b>Centro de Pertenencia</b>	Facultad de Artes	Facultad de Ciencias Humanas	Facultad de Educación	Facultad de Artes
<b>Nº Estudiantes diciembre 2010</b>	235	242	89	74

	UDENAR	UIS	UNAC	UNICAUCA
<b>N° Egresados diciembre 2010</b>	130	214	199	211
<b>Año Iniciación</b>	1993	1984	2000	1973
<b>Periodo Admisión</b>	Anual	Semestral	Anual	Cada tres periodos académicos
<b>Otros Programas Relacionados</b>	Sólo este programa	Sólo este programa	Sólo este programa	Además, Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística, Dirección de banda y Música-instrumental
<b>N° Créditos</b>	167	170	178	164
<b>N° Asignaturas</b>	66	91	69	76
<b>Distribución de asignaturas, porcentaje de créditos</b>	Musicales 80% pedagógicas 20% humanísticas .5%	Musicales 44% pedagógicas 32% humanísticas 24% electivas 2% (pertenecen a las humanísticas)	Musicales 43% pedagógicas 34% humanísticas 22%	Musicales 66% pedagógicas 23% humanísticas 10% electivas 5% (pertenecen a las humanísticas)
<b>Misión</b>	Existe	Existe	Existe	Existe
<b>Visión</b>	Existe	Existe	Existe	Existe
<b>Objetivos</b>	Existen con el nombre de propósitos	Existen	Existen	Existen

	UDENAR	UIS	UNAC	UNICAUCA
<b>Requisitos admisión</b>	Examen de Estado (ICFES), prueba de audición (ritmo, melodía, armonía), una de escritura - lectura musical, una instrumental y una psicotécnica	Examen de Estado (ICFES), prueba de conocimientos y aptitud musical, (audición, discriminación entonación, solfeo básico) y prueba escrita	Examen de Estado (ICFES), examen de admisión institucional, entrevista vocacional, prueba de aptitud musical (conocimiento teórico, habilidad auditiva y competencia en un instrumento)	Examen de Estado (ICFES), examen de admisión institucional y prueba de aptitud musical (rítmica, melódica - audición, entonación-, memoria musical, manejo instrumental y habilidades comunicativas)
<b>Perfil Egresado</b>	Docente en el área de la música, gestor cultural, intérprete, director, arreglista e investigador (en el plan de estudios no hay gestión cultural)	Profesor de música, intérprete, compositor, investigador y gestor cultural (en el plan de estudios no hay seminarios de investigación)	Maestro de música, director de actividades musicales en iglesias y comunidades religiosas, o en entidades sociales y empresariales	Docente de música, gestor cultural (en el plan de estudios no hay seminarios de investigación)
<b>Actividades académicas y métodos de enseñanza</b>	Contempla diferentes estrategias de formación, con clases grupales e individuales, además, establece las competencias a desarrollar a partir del plan de estudios	Existen dos núcleos de formación, uno básico y otro profesional, con clases grupales e individuales. Las asignaturas de contexto se toman en cualquier programa de la universidad	A partir de un proyecto curricular ecléctico, agrupa diferentes teorías de la educación como: el constructivismo y así mismo diferentes estrategias pedagógicas fundamentadas en las múltiples dimensiones y concepciones de educación	Están estructuradas a partir de la construcción del conocimiento en colectivo, para la formación de un artista pedagogo integral

	UDENAR	UIS	UNAC	UNICAUCA
<b>Evaluación Estudiantes</b>	Claramente reglamentada, permanente, sistemática, acumulativa, objetiva, formativa y consecuente, cuantitativa	Claramente reglamentada, evaluación diagnóstica continua, explicitando normas éticas, comunicativas o de negociación y directamente relacionada con el proceso de aprendizaje	Claramente reglamentada, se consideran diferentes modalidades: orales, escritas, prácticas y virtuales, para realizar evaluaciones parciales, de seguimiento y finales	Claramente reglamentada, es continua y permanente, busca la confrontación y el análisis de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje para verificar los logros alcanzados, con exámenes parciales y finales
<b>Homologación Validación Habilitación</b>	<b>Ho</b> =Hasta el 50% de las asignaturas <b>V</b> = Hasta el 50% de las asignaturas <b>H</b> = No hay	<b>Ho</b> =Todas <b>V</b> = Todas Sólo las teóricas	<b>Ho</b> =Todas <b>V</b> = Todas las teóricas <b>H</b> = No más de dos asignaturas por semestre	<b>Ho</b> =Todas <b>V</b> = Todas con algunas condiciones <b>H</b> = Sólo las teóricas
<b>Requisitos para graduación</b>	Monografía investigadora, recital interpretativo o creativo ó pasantía (6 meses)	Proyecto de grado investigativo, creación artística, práctica docente, práctica empresarial, práctica social, seminario de investigación, pasantía de investigación, práctica de creación de empresa y cursos en posgrado	8 niveles de inglés y proyecto de grado	Trabajo de grado (estrategias metodológicas, elaboración de materiales educativos, composición y arreglos de obras artísticas, creación de empresas, metodología para educación especial)
<b>Evaluación Plan de estudios</b>	Modelo evaluativo propio	Criterios del CNA	Criterios del CNA	Modelo evaluativo propio



Tabla 6.3. Síntesis de resultados obtenidos con la aplicación de la ficha de análisis de los programas, en las instituciones UPN, UPTC, UTP y UV

	UPN	UPTC	UTP	UV
<b>Carácter Constitutivo</b>	Público	Público	Público	Público
<b>Centro de Pertenencia</b>	Facultad de Bellas Artes	Facultad de Educación	Facultad de Bellas Artes y Humanidades	Facultad de Artes Integradas
<b>Nº Estudiantes diciembre 2010</b>	383	134	326	150
<b>Nº Egresados diciembre 2010</b>	939	111	197	378
<b>Año Iniciación</b>	1971	1993	1982	1971
<b>Periodo Admisión</b>	Semestral	Anual	Anual	Anual (calendario B)
<b>Otros Programas Relacionados</b>	Sólo este programa	Sólo este programa	Sólo este programa	Además, Música
<b>Nº Créditos</b>	170	175	159	167
<b>Nº Asignaturas</b>	83	60	84	69
<b>Distribución de asignaturas, porcentaje de créditos</b>	Musicales 46% pedagógicas 32% humanísticas 22% electivas 15% (pertenecen a las humanísticas) profundización 5% (pertenecen a las musicales y a las pedagógicas)	Musicales 56% pedagógicas 28% humanísticas 16% electivas 19% (pertenecen a las humanísticas y a las musicales)	Musicales 63% pedagógicas 33% humanísticas 4% electivas 14% (pertenecen a las musicales-instrumentales)	Musicales 75% pedagógicas 15% humanísticas 10% electivas 10% (pertenecen a las musicales y a las pedagógicas)
<b>Misión</b>	Existe	Existe	Existe	Existe

	UPN	UPTC	UTP	UV
<b>Visión</b>	Existe	Existe	Existe	Existe
<b>Objetivos</b>	Existen	Existen	Existen	Existen
<b>Requisitos admisión</b>	Examen de Estado (ICFES), pruebas de potencialidad pedagógica, de conocimientos musicales, dictados (rítmico, melódico, interválico), aptitud musical (afinación, coordinación motriz y memoria), instrumental (a manera de montaje) y una entrevista	Examen de Estado (ICFES) y pruebas de aptitud y conocimientos musicales	Examen de Estado (ICFES), prueba de aptitud musical (rítmica, melódica y armónica) y prueba actitudinal (entrevista)	Examen de Estado (ICFES), prueba de conocimientos, de aptitud musical y de instrumento
<b>Perfil Egresado</b>	Músico pedagogo capacitado para organizar y dirigir conjuntos corales e instrumentales, iniciar a niños y jóvenes en el conocimiento de la música, componer y hacer arreglos, planear secuencias de aprendizaje, diseñar y desarrollar programas educativos musicales, e interpretar un instrumento musical	Músico educadora capacitado para desarrollar procesos de educación musical en las dimensiones auditiva, interpretativa y creativa	Pedagogo musical integral, instrumentista, investigador, arreglista o compositor, coordinador cultural, e integrante o director de agrupaciones musicales	Profesor de música en básica y media, orientador de la práctica musical, investigador (sólo hay un módulo de investigación), intérprete, director y organizador de conjuntos instrumentales o vocales

	UPN	UPTC	UTP	UV
<b>Actividades académicas y métodos de enseñanza</b>	La actividad académica se organiza a partir de dos ciclos: fundamentación y profundización. En este último se desarrollan dos líneas: práctica musical de conjunto y pedagogía musical, desarrollados a partir de la propuesta de aprendizaje significativo, el modelo problémico y el modelo constructivista. Se desarrollan clases individuales, conferencias, interludios, clases colectivas, etc.	Clases individuales y clases grupales, según el tipo de asignaturas, favoreciendo el pensamiento reflexivo e independiente, con fundamentos de naturaleza psicológica, pedagógica y musical	Con un modelo pedagógico integrado, se basa en el desarrollo del individuo, adelantos tecnológicos, etc., con un enfoque investigativo, participativo, social, etc., con núcleos temáticos	El ciclo de fundamentación es común a los dos programas del Departamento de música y se diversifica en el ciclo profesional, con clases grupales e individuales
<b>Evaluación Estudiantes</b>	Claramente reglamentada, es una estrategia de crecimiento y superación, donde evaluar es procurar la promoción humana con calidad, es continua y permanente	Claramente reglamentada, es la estrategia para establecer el grado de suficiencia en la temática objeto de estudio, a través de diferentes instrumentos evaluadores	Claramente reglamentada, es entendida como el conjunto de estrategias para hacer seguimiento al proceso de aprendizaje	Claramente reglamentada, es continua y pretende examinar el proceso enseñanza - aprendizaje, los métodos y las modalidades de enseñanza
<b>Homologación Validación Habilitación</b>	<b>Ho</b> =Todas <b>V</b> = Todas <b>H</b> = Se habla de pruebas supletorias	<b>Ho</b> =Todas <b>V</b> = Sólo las asignaturas indicadas <b>H</b> = Sólo las asignaturas indicadas	<b>Ho</b> =No más del 70% de las asignaturas <b>V</b> = Sólo las teóricas y teórico-prácticas <b>H</b> = No hay	<b>Ho</b> =Todas <b>V</b> = Sólo las teóricas <b>H</b> = Hay, pero no se especifican cuáles o en qué condiciones

	UPN	UPTC	UTP	UV
<b>Requisitos para graduación</b>	Trabajo o proyecto de grado basado en la experiencia investigadora y de práctica pedagógica	Proyecto de grado (investigativo, monográfico, participación en un grupo de investigación, práctica empresarial, informe de investigación en práctica docente), cursos de posgrado	Trabajo de grado (monografía, programas de formación, trabajos de investigación o innovación, práctica universitaria o creación de empresas)	Trabajo de grado (monografía, proyecto, pasantía, práctica)
<b>Evaluación Plan de estudios</b>	Tiene un modelo propio que está reglamentado institucionalmente	Criterios del CNA	Criterios del CNA	Criterios del CNA

#### **6.1.1.1. *Carácter constitutivo de las instituciones.***

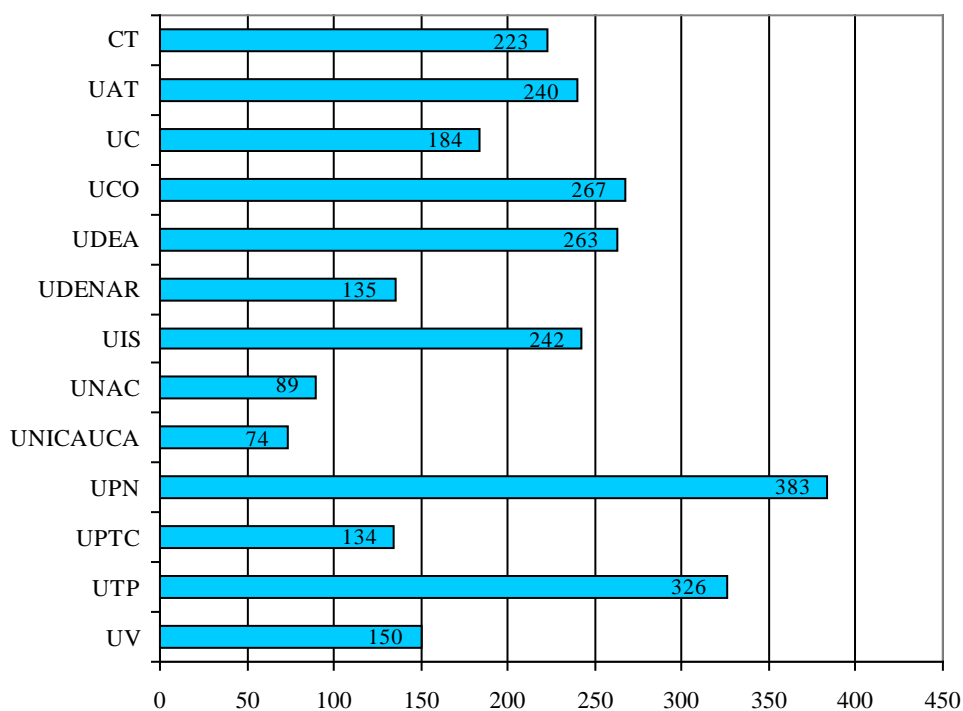
Las tablas anteriores (Tablas 6.1, 6.2 y 6.3) muestran, en relación con el carácter constitutivo de la institución educativa que oferta el programa de licenciatura en música, que solamente en uno de los casos el programa pertenece a una institución de carácter privado, la Corporación Universitaria Adventista, los restantes 12 programas pertenecen a instituciones públicas o estatales.

#### **6.1.1.2. *Organización administrativa a la que pertenece el programa.***

Cada uno de estos programas está adscrito a una Facultad dentro de su institución educativa. Es así como se encontró que uno de los programas se oferta en un Conservatorio (CT), uno en una Facultad de Ciencias Humanas (UIS), tres en Facultades de Educación (UCO, UNAC y UPTC) y los restantes ocho en Facultades de Artes (UAT, UC, UDEA, UDENAR, UNICAUCA, UPN, UTP y UV) que tienen diferentes denominaciones (Artes Integradas, Bellas Artes, Artes y Humanidades). Algunas de estas Facultades de Artes ofertan, además, programas de Músico Profesional o Músico Instrumentista (UDEA, UNICAUCA y UV).

#### **6.1.1.3. *Número de estudiantes.***

El total de estudiantes matriculados, a fecha de segundo semestre de 2010, en programas de licenciatura en música en Colombia es de 2.810. El mayor número corresponde al programa de la Universidad Pedagógica Nacional (13.6%) y el menor número a la Universidad del Cauca (2.6%), como se observa en la Figura 6.1.



*Figura 6.1.* Número de estudiantes matriculados (II semestre de 2010) por institución

#### **6.1.1.4. Número de egresados y año de iniciación del programa.**

El número total de egresados graduados de programas de licenciatura en música en Colombia, en diciembre de 2010, fue de 3.570, de los que el mayor número corresponde a la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo programa surge en el año 1971 e inicialmente cubre toda la zona centro del país, seguido por la Universidad de Caldas, institución que empieza a ofertar la titulación de licenciatura en música en el año 1985. Otros programas que comenzaron a funcionar con anterioridad a esta fecha cuentan con un menor número de egresados, como se muestra en la Figura 6.2.

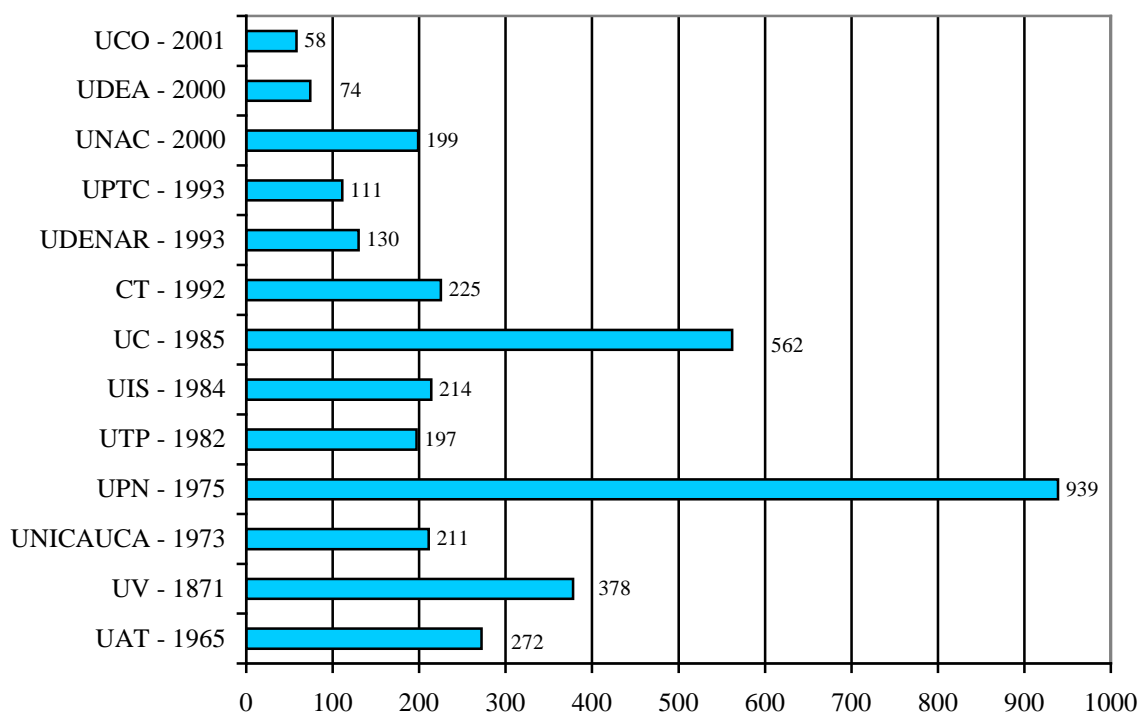


Figura 6.2. Número de graduados (diciembre de 2010) y año de iniciación del programa por institución

#### 6.1.1.5. Periodicidad en la admisión.

El análisis de la periodicidad en la admisión de nuevas cohortes de estudiantes en los programas de licenciatura en música reveló que seis de estas titulaciones hacen convocatorias semestrales, seis las hacen anuales (con la particularidad de la UV, que convoca anualmente pero en calendario B –mes de julio-), y una convoca cada tres periodos académicos (año y medio). Este resultado puede explicar el alto número de estudiantes de UPN (admisión semestral) y el bajo número de UNICAUCA (admisión cada tres periodos académicos).

#### **6.1.1.6. Número de créditos<sup>1</sup> y de asignaturas del plan de estudios.**

El Decreto 2566 (2003) establece los parámetros para que los proyectos curriculares de los programas de educación superior en Colombia se expresen en créditos académicos, con el fin de facilitar su evaluación y la movilidad y transferencia estudiantil (Cap. II). Es así como los programas de licenciatura en música formulan su plan de estudios en créditos, sin embargo, como se observa en la Figura 6.3, estos datos varían de una institución a otra, en un rango de 158 (UAT, único programa que se desarrolla en 9 semestres -4.5 años-) a 212 créditos (UDEA), mientras que 9 de los programas se mantienen en un rango entre 169 a 178 créditos (CT, UC, UCO, UDENAR, UIS, UNAC, UPN, UPTC, UV).

El número de asignaturas de las titulaciones también presenta variación. El mínimo corresponde a 60 (UPTC) y el máximo a 91 (UIS), con 7 programas que se ubican en un rango de 68 a 78 asignaturas (CT, UAT, UC, UDEA, UNAC, UNICAUCA, UV). Es destacable que el programa de UDEA, pese a que tiene asignado el mayor número de créditos (212), se ubica en el rango intermedio de número de asignaturas (73), hecho que deja entrever mayor dedicación de créditos académicos para las mencionadas asignaturas.

---

<sup>1</sup> En Colombia el crédito es una unidad temporal de reconocimiento académico, que corresponde a 48 horas de trabajo del alumno que requieren de labores independientes y de acompañamiento directo del docente (Decreto 2566, 2003).



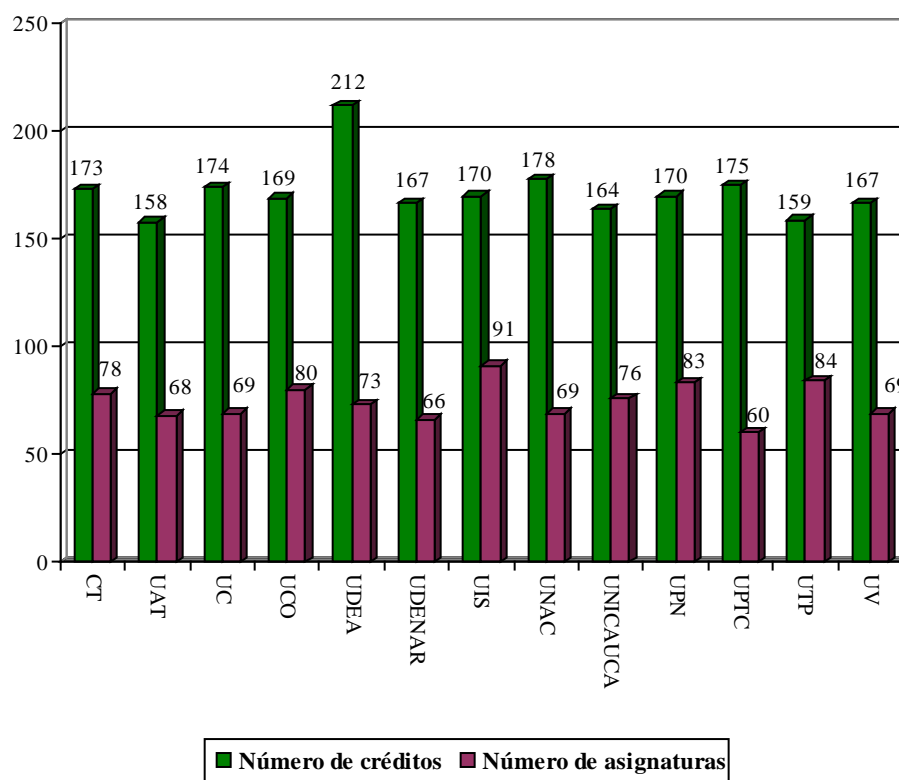


Figura 6.3. Número de créditos y asignaturas de la titulación por institución

#### 6.1.1.7. Distribución de asignaturas en el plan de estudios.

De manera general, estos programas de licenciatura en música dividen su plan de estudios en los ciclos de *fundamentación* y *profundización* y, así mismo, distribuyen el número total de créditos y asignaturas en diferentes áreas de formación, como se muestra en las Tablas 6.4 y 6.5, donde se puede observar que, pese a las diferencias comparativas entre programas, el componente de formación musical (musical más instrumental) tiene mayor porcentaje de asignación (tanto en número de créditos como de asignaturas); con el ejemplo extremo de UDENAR, donde el componente musical tiene una representatividad del 80% del total de créditos de la titulación.

Tabla 6.4. Comparación de áreas de formación de licenciaturas en música, en número de créditos y asignaturas, por institución

Institución	Formación musical		Formación pedagógica musical		Formación pedagógica general		Formación instrumental		Formación humanística		Electivas		Totales	
	Créd.	Asig.	Créd.	Asig.	Créd.	Asig.	Créd.	Asig.	Créd.	Asig.	Créd.	Asig.	Créd.	Asig.
CT	64	22	20	10	18	10	54	27	17	9	14	7	173	78
UAT	44	17	21	9	22	11	59	25	12	6	12	6	158	68
UC	55	22	26	8	10	5	67	27	16	6	16	6	174	69
UCO	60	26	26	15	26	13	26	8	31	18	28	14	169	80
UDEA	82	28	22	7	46	12	38	19	16	5	8	2	212	73
UDENAR	53	19	16	10	16	10	81	26	1	1	0	0	167	66
UIS	44	32	22	9	32	9	31	21	41	20	4	2	170	91
UNAC	46	16	38	13	24	8	31	19	39	13	0	0	178	69
UNICAUCA	64	26	18	7	20	9	45	21	17	13	8	8	164	76
UPN	46	19	24	9	31	10	32	22	22	17	26	13	170	83
UPTC	57	19	22	6	27	6	41	21	28	8	34	12	175	60
UTP	49	19	20	8	32	11	51	41	7	5	23	20	159	84
UV	84	29	14	6	11	5	42	21	16	8	16	8	167	69

Tabla 6.5. Comparación de áreas de formación en porcentaje de créditos y asignaturas por institución

Institución	Formación musical		Formación pedagógica musical		Formación pedagógica general		Formación instrumental		Formación humanística		Electivas	
	% Créd.	% Asig.	% Créd.	% Asig.	% Créd.	% Asig.	% Créd.	% Asig.	% Créd.	% Asig.	% Créd.	% Asig.
CT	37	28	12	13	10	13	31	35	10	11	8	9
UAT	28	25	13	13	14	16	37	37	8	9	8	9
UC	32	32	15	12	6	7	38	39	9	9	9	9
UCO	36	33	15	19	15	16	15	10	18	22	17	18
UDEA	39	38	10	10	22	16	18	26	7	7	4	3
UDENAR	32	29	10	15	10	15	48	39	.5	2	0	0
UIS	26	35	13	10	19	10	18	23	24	22	2	2
UNAC	26	23	21	19	13	12	17	28	22	18	0	0
UNICAUCA	39	34	11	9	12	12	27	28	10	17	5	10
UPN	27	23	14	11	18	12	19	26	13	20	15	16
UPTC	33	32	13	10	15	10	23	35	16	13	19	20
UTP	31	23	13	9	20	13	32	49	4	6	14	24
UV	50	42	8	9	7	7	25	30	10	12	10	12

A partir de las anteriores Tablas (6.4 y 6.5), se observa que en 5 de los casos (CT, UC, UCO, UNAC, UV) la asignación de créditos para el área de pedagogía musical es mayor o igual que la correspondiente al área de pedagogía general; también que en 2 de los casos (UDENAR y UNAC) no se evidencia presencia de asignaturas optativas y que en UIS y UNAC el número de créditos asignados para la formación humanística es superior al 20% del total de créditos del programa, caso contrario de UDENAR, donde esta formación representa tan sólo el .5%. Forman parte de dicho componente (formación humanística), de manera general, las siguientes asignaturas: técnicas de expresión oral y escrita, comprensión y producción de textos, inglés, deporte, literatura infantil, creencias cristianas, constitución política y democracia, ética, expresión corporal, historia del arte y gestión cultural, etc.

La denominación de las asignaturas varía de una institución a otra (Tabla 6.6), aun cuando, al parecer, proceden de la misma fundamentación. Un ejemplo de ello es “Gramática musical y entrenamiento auditivo” (CT); “Teoría integrada de la música” (UAT); “Sistemas de estructuración musical” (UCO); “Estudio musical básico” (UV); “Estructuras de la música” (UDENAR); etc. En algunas instituciones se habla de “Piano complementario” (UDENAR, UIS, UPTC, UTP, UV); en otras de “Piano funcional, teclado funcional, o instrumento armónico” (UC, UDEA, UPN) o simplemente “Piano” (CT, UNAC, UNICAUCA); sin embargo, en los casos de UCO y UAT no se hace referencia a tal formación. En 8 de las instituciones (UAT, UC, UDEA, UDENAR, UPN, UPTC, UTP, UV) existe una línea de formación en un instrumento: “Instrumento principal” o simplemente “Instrumento”. Solamente en 6 de los casos se contempla la enseñanza de la guitarra (CT, UC, UDEA, UNICAUCA, UPTC, UTP), con la denominación de “Instrumento complementario”, “Guitarra funcional”, “Diapasones”, o “Guitarra”.

Tabla 6.6. Comparación del área de formación musical en número de cursos y créditos por institución

Institución	Formación musical					
	Teoría musical	Nº de Cursos	Nº de Créditos	Instrumento	Nº de Cursos	Nº de Créditos
CT	- Gramática musical y entrenamiento Auditivo	4	16	- Percusión	1	2
	- Formas musicales	2	4	- Flauta dulce	1	2
	- Análisis musical	2	4	- Piano (incluye acompañamiento e improvisación)	7	14
	- Contrapunto	2	8	- Guitarra	4	8
	- Armonía	2	8	- Práctica coral	6	12
	- Dirección (coral e instrumental)	2	4	- Técnica vocal	2	4
	- Taller de composición y arreglos	2	8	- Electivas (ensambles con diferente formato)	6	12
	- Historia de la música	4	8			
	- Folklor	2	4			
UAT	- Teoría integrada de la música	9	36	- Instrumento principal	9	27
	- Historia de la música	4	4	- Práctica coral	8	16
	- Complemento musical	4	4	- Ensemble	8	16
UC	- Gramática musical	4	12			
	- Armonía	4	8			
	- Contrapunto	2	4	- Instrumento	10	30
	- Apreciación de la música	1	2	- Práctica de conjunto	4	12
	- Historia de la música (incluye música universal en Latinoamérica)	5	10	- Teclado funcional	5	5
	- Formas musicales	1	2	- Guitarra funcional	2	2
	- Dirección	2	6	- Práctica coral	4	12
	- Folclor musical colombiano	1	2	- Taller coral	2	6
	- Taller instrumental	3	9			

Institución	Formación musical					
	Teoría musical	Nº de Cursos	Nº de Créditos	Instrumento	Nº de Cursos	Nº de Créditos
UCO	- Sistemas de estructuración musical	4	10			
	- Solfeo, dictado y armonía	3	10			
	- Análisis de la forma musical	1	2			
	- Elementos de composición	2	4			
	- Historia de la música universal (incluye música Latinoamericana y del Caribe)	4	8	- Práctica instrumental	8	26
	- Folclor	2	4			
	- Electivas (profundización, propias, libres)					22
UDEA	- Estructuras de la música	6	24			
	- Seminario de música del siglo XX	1	2			
	- Etnomúsica	2	8			
	- Seminario de música popular	1	2	- Piano funcional	5	10
	- Taller de escritura	6	12	- Guitarra funcional	4	8
	- Taller de vientos/cuerdas	1	2	- Conjunto/coro	4	8
	- Técnicas de dirección	2	8	- Instrumento/canto	6	12
	- Dirección (coral o instrumental)	2	8			
	- Entrenamiento auditivo	2	4			
	- Fundamentos del lenguaje	1	4			
- Historia de la música	4	8				
UDENAR	- Estructuras de la música (lecto-escritura musical, entrenamiento auditivo, contrapunto, armonía, análisis y formas, composición y arreglos)	10	32	- Piano complementario	6	18
	- Apreciación de la música	1	2	- Práctica musical conjunta	8	20
	- Historia de la música (incluye música contemporánea y música tradicional)	6	15	- Taller vocal	2	4
	- Técnicas de dirección	2	4	- Instrumento	10	39

Institución	Formación musical					
	Teoría musical	Nº de Cursos	Nº de Créditos	Instrumento	Nº de Cursos	Nº de Créditos
UIS	- Teoría y solfeo	3	6			
	- Entrenamiento auditivo	2	4			
	- Formas musicales	2	2			
	- Texturas contemporáneas	1	1			
	- Historia y apreciación musical	3	3	- Coral	1	1
	- Lectura musical avanzada	2	2	- Práctica coral/instrumental	8	16
	- Audición y análisis musical	2	4	- Piano complementario	10	10
	- Principios de acústica y organología	3	3	- Seminario de interpretación	1	2
	- Armonía funcional y contrapunto	7	11	- Electiva (interpretación)	1	2
	- Instrumentación y composición	1	2			
	- Seminario de audio perceptiva	2	2			
	- Elementos de dirección	2	2			
	- Elementos del folclor	2	2			
	UNAC	- Estructuras musicales	4	12	- Banda	
- Dirección (coral e instrumental)		2	6	- Piano	4	8
- Solfeo		4	12	- Técnica vocal	8	8
- Arreglos (corales e instrumentales)		2	4	- Coro	1	3
- Taller de música colombiana		1	3		6	12
- Historia		3	9			
UNICAUCA	- Teoría, educación auditiva y solfeo	6	16	- Piano	4	12
	- Apreciación musical	4	8	- Coro	6	8
	- Historia de la música	4	8	- Guitarra	6	12
	- Armonía	4	12	- Flauta dulce	2	4
	- Formas musicales	2	4	- Percusión	1	1
	- Contrapunto y arreglos	4	10	- Formación de conjuntos		
	- Dirección	2	6	Musicales	2	8

Institución	Formación musical					
	Teoría musical	Nº de Cursos	Nº de Créditos	Instrumento	Nº de Cursos	Nº de Créditos
UPN	- Formación teórico auditiva	2	8			
	- Lenguaje y gramática musical	4	12			
	- Armonía	3	6	- Instrumento armónico	5	5
	- Análisis	2	4	- Instrumento principal	6	12
	- Optativo transversal	2	4	- Optativo requisito	1	2
	- Optativo requisito	1	2	- Taller vocal instrumental	2	4
	- Observación y técnicas de ensayo*	1	3	- Conjunto musical	7	7
	- Repertorios y dirección*	1	3	- Optativo trasversal	1	2
	- Práctica de montaje y dirección*	1	3			
UPTC	- Educación auditiva, lectura y fundamentos de la música	5	15	- Instrumento principal y práctica de conjunto		
	- Técnicas y fundamentos de la dirección	1	3		6	12
	- Electiva disciplinar	3	9	- Ensembles	2	6
	- Armonía	2	6	- Piano complementario	4	4
	- Instrumentación y arreglos para el aula	2	6	- Diapasones	2	2
	- Apreciación e historia de la música	2	6	- Coro	2	6
	- Literatura y análisis musical	2	6	- Agrupaciones musicales	5	10
	- Historia y análisis música colombiana	1	3			
	- Historia y análisis música Latinoamérica	1	3			
UTP	- Lenguaje musical	5	19	- Guitarra funcional	7	7
	- Estructuras musicales	5	12	- Taller electro-acústicos	1	2
	- Dirección musical	1	2	- Taller experimental	1	2
	- Folclor colombiano	2	4	- Práctica coral y técni. vocal	7	12
	- Música popular latinoamericana	1	2	- Electiva instrumento	10	7
	- Historia de la música universal	4	8	- Piano complementario	5	5
	- Historia de la música colombiana	1	2	- Práctica de conjunto	10	10



Institución	Formación musical					
	Teoría musical	Nº de Cursos	Nº de Créditos	Instrumento	Nº de Cursos	Nº de Créditos
UV	- Estudio musical básico	6	26			
	- Análisis de las formas musicales	2	4			
	- Dirección y arreglos	2	8			
	- apreciación musical	3	6		6	12
	- Contrapunto tonal	2	4	- Piano complementario	1	2
	- Etnomusicología	2	4	- Técnica vocal	5	10
	- Historia de la música	4	12	- Práctica coral	9	18
	- Historia de la música latinoamericana	1	2	- Instrumento	3	6
	- Historia de la música colombiana	1	2			
	- Electiva profesional	2	4			
	- Armonía tonal	4	12			

\* En UPN estas asignaturas no son obligatorias para todos los estudiantes, sino que pertenecen a las líneas de profundización de la titulación (Educación Musical o Práctica musical).

El programa de “Música para la Convivencia”, del Ministerio de Cultura colombiano, con la implementación de bandas en los diferentes municipios del país, genera la necesidad de formación de directores, ante lo cual 11 de los programas participantes en el estudio contemplan, por lo menos, una asignatura dedicada a la dirección (CT, UC, UDEA, UDENAR, UIS, UNAC, UNICAUCA, UPN, UPTC, UTP, UV).

Todos los programas de licenciatura en música contienen módulos educativos, tanto para la formación pedagógica general como para la específica (Tabla 6.7). Pese a las diferencias entre las unidades académicas a las que pertenecen estos programas (Facultades de Educación, Artes y Humanidades), no se aprecian diferencias en los porcentajes de distribución de créditos, a excepción de UNAC (que pertenece a una Facultad de Educación), con el porcentaje más alto en la asignación de créditos para la formación pedagógica musical y, junto con UCO, indican el mayor porcentaje de asignaturas para la formación pedagógica general, en comparación con las restantes instituciones.

Las asignaturas que se contemplan en el área de formación pedagógica específica incluyen en todos los casos prácticas pedagógicas y metodología de enseñanza de la música. La asignación de niveles para las prácticas pedagógicas, en 12 de las instituciones, se encuentra en el rango de 2 a 4, mientras que la Universidad de Córdoba le ha asignado 10 niveles en un núcleo denominado *Investigación y Práctica Pedagógica*.

En 7 de los programas se incluyen asignaturas relacionadas con la informática musical (CT, UC, UDENAR, UIS, UNAC, UNICAUCA, UTP), además, 6 titulaciones incluyen expresión corporal (CT, UCO, UIS, UNICAUCA, UPN, UTP) y 4 contemplan la formación en gestión cultural (CT, UCO, UDEA, UNICAUCA).

Tabla 6.7. Comparación del área de formación pedagógica en número de cursos y créditos por institución

Institución	Formación pedagógica específica			Formación pedagógica general		
	Asignaturas	Nº de Cursos	Nº de Créditos	Asignaturas	Nº de Cursos	Nº de Créditos
CT				- Filosofía de la educación	1	1
	- Didáctica del instrumento	2	4	- Pedagogía	2	4
	- Metodología musical	3	6	- Psicología	2	4
	- Práctica pedagógica	3	6	- Recursos didácticos	1	2
	- Informática musical	2	4	- Legislación escolar	1	1
				- Metodología de la investigación	1	2
				- Trabajo de grado	2	4
UAT				- Educación y contexto	1	2
	- Metodología de la música	4	8	- Procesos pedagógicos generales	1	2
	- Investigación y práctica pedagógica	2	7	- Modelos pedagógicos	1	2
	- Investigación musical	3	6	- Procesos curriculares	1	2
				- Desarrollo personal y humano	3	6
				- Investigación formativa	2	4
UC				- Sistematización trabajo de grado	2	4
	- Informática musical	1	2			
	- Psicología de la música	1	2	- Sujeto educable	1	2
	- Realidades, tendencias musicales	1	3	- Aprendibilidad	1	2
	- Modelos pedagógicos musicales	1	3	- Metodología de la investigación	1	2
	- Metodología especial	2	6	- Trabajo de grado	2	4
	- Práctica profesional educativa	2	10			

Institución	Formación pedagógica específica			Formación pedagógica general				
	Asignaturas	Nº de Cursos	Nº de Créditos	Asignaturas	Nº de Cursos	Nº de Créditos		
UCO	- Didáctica específica - Investigación y práctica pedagógica	5	10	- Historia de la educación	1	3		
				- Teorías, enfoques y modelos	2	6		
				- Desarrollo humano	1	3		
				- Contexto escolar	1	3		
				- Dialogo de saberes	1	1		
		10	20	- Legislación escolar	1	1		
				- Seminario pedagógico	3	3		
				- Informática educativa	2	4		
				- Aprendizaje autónomo	1	1		
				- Epistemología de la pedagogía	1	4		
UDEA	- Metodología de la música - Pedagogía del conjunto escolar - Seminario de informática musical - Práctica docente	2	8	- Corrientes contemporáneas	1	4		
				- Sujeto y educación	1	4		
				- Didáctica general y aplicada	1	4		
				- Desarrollo cognitivo	1	4		
				- Sociología de la educación	1	4		
		1	4	- Historia gestión curricular	1	4		
				- Proyecto de investigación	3	12		
				- Seminario interdisciplinario	1	2		
				- Alternativas pedagógicas	1	4		
				- Gestión de proyectos	2	3		
UDENAR	- Informática musical - Taller didáctica de la música - Educación musical temprana - Educación para básica y media - Práctica docente	4	5	- Epistemología de la pedagogía	1	2		
				- Taller de investigación	3	4		
				- Proyecto de grado	2	4		
		2	2	- Currículo y plan de estudios	1	2		
				1	2	- Modelos pedagógicos	1	1
						2	3	

Institución	Formación pedagógica específica			Formación pedagógica general		
	Asignaturas	Nº de Cursos	Nº de Créditos	Asignaturas	Nº de Cursos	Nº de Créditos
UIS				- Fundamentos de pedagogía	1	3
				- Psicología del desarrollo	1	3
	- Informática musical	2	2	- Teorías del aprendizaje	1	3
	- Instrumento pedagógico	3	3	- Diseño curricular	1	3
	- Didáctica musical	2	2	- Mediaciones pedagógicas	1	3
	- Práctica docente	2	15	- Evaluación del aprendizaje	1	4
				- Tecnologías y educación	1	3
UNAC				- Proyecto de grado	2	10
				- Fundamentos pedagógicos	1	3
	- Metodología para instrumentos	6	12	- Fundamentos didácticos	1	3
	- Didáctica de la música	2	6	- Fundamento curricular	1	3
	- Práctica pedagógica	3	18	- Fundamentos administrativos	1	3
	- Software musical	1	2	- Psicología general y desarrollo	1	3
				- Métodos de investigación	1	3
UNICAUCA				- Proyecto de grado	2	6
				- Psicología general, del desarrollo y de la educación	3	9
	- Informática	2	2	- Pedagogía general	1	2
	- Pedagogía musical	1	2	- Seminario	2	2
	- Metodología de la música	2	6	- Administración educativa	1	3
			- Práctica docente	2	4	
			- Proyectos	2	4	

Institución	Formación pedagógica específica			Formación pedagógica general		
	Asignaturas	Nº de Cursos	Nº de Créditos	Asignaturas	Nº de Cursos	Nº de Créditos
UPN	- Metodología musical siglo XX	1	3	- Identidad y rol docente	1	3
	- Optativo transversal	2	4	- Educación, cultura y sociedad	1	3
	- Optativo requisito	1	2	- Discursos de la pedagogía	1	3
	- Práctica pedagógica	5	15	- Sujeto y contexto educativo	1	3
	- Contextos de la iniciación Musical*	1	3	- Epistemología de la edu. Artística	1	3
	- Pedagogía y didáctica Instrumental*	1	3	- Planeamiento educativo y diseño curricular	1	3
	- Alternativas educación musical*	1	1	- Taller proyecto	2	6
	- Proyecto de grado			- Proyecto de grado	2	7
UPTC	- Didáctica de la música	2	8	- Proyecto pedagógico investigativo	4	16
	- Laboratorio, práctica pedagógica	3	9	- Seminario de investigación	2	8
	- Práctica pedagógica integral	1	5	- Trabajo de grado	1	3
				- Psicología del desarrollo	1	2
UTP				- Psicología educativa	1	4
	- Taller instrumental escolar	2	4	- Modelos pedagógicos	1	3
	- Práctica y proyecto pedagógico	2	6	- Ayudas educativas	1	3
	- Epistemología pedagogía musical	1	3	- Investigación educativa	2	6
	- Didáctica y metodología musical	1	3	- Proyecto y trabajo de grado	2	6
	- Informática musical	2	4	- Administración educacional	1	2
				- Políticas educativas	1	2
			- Diseño curricular y evaluación	1	4	
UV	- Electiva profesional	2	4	- Pedagogía	4	8
	- Metodología de la música	2	4	- Metodología de la investigación	1	3
	- Práctica docente	2	6	- Trabajo de grado	2	

\* En UPN estas asignaturas no son obligatorias para todos los estudiantes, sino que pertenecen a las líneas de profundización de la titulación (Educación Musical o Práctica musical).

#### **6.1.1.8. Misión, visión y objetivos del programa.**

En cuanto a la misión, la visión y los objetivos, todos los programas tienen como fin la formación de educadores musicales para trabajar en los ciclos de educación formal básica y media, según dispone la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), además de tener en cuenta otros espacios de carácter no formal (centros de formación musical, escuelas de música, proyectos gubernamentales, etc.). En algunos casos, como el del Conservatorio del Tolima y la Universidad de Antioquia, el programa no tiene misión, visión ni objetivos propios, adoptándose los correspondientes a la unidad académica a la que pertenece el programa. Particularmente, en cuanto a la visión, algunas instituciones como UAT, UCO y UPN, no presentan una redacción proyectiva de ésta, sino que se complementa con la misión o el perfil profesional. En relación con los objetivos el programa de la Universidad de Caldas, como caso atípico, ésta titulación sólo cuenta con un objetivo general redactado con carácter de misión.

#### **6.1.1.9. Requisitos de ingreso a la titulación.**

Todas las instituciones exigen, como primer requisito de ingreso, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 30 de Educación Superior (1992, art. 14), los resultados de las pruebas estandarizadas para la evaluación externa denominadas, según el Decreto 869 (2010), “Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11º”, que son aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Además, todos los programas realizan pruebas específicas de habilidad y conocimiento musical, referidas a entonación, discriminación auditiva, solfeo, habilidad y ejecución instrumental y, en algunos

de los casos (CT, UAT, UC, UDENAR, UNAC, UPN) se realizan también pruebas que permiten evidenciar la vocación pedagógica de los aspirantes al programa.

Finalmente, titulaciones como las de UDENAR, UIS, UNICAUCA y UPN tienen claramente descrito un perfil del aspirante, a partir del cual desarrollan sus pruebas de selección.

#### **6.1.1.10. Perfil del egresado.**

Los perfiles del egresado se relacionan con lo dispuesto en la visión, misión y objetivos de los programas, coincidiendo en que el graduado podrá ejercer la docencia, además de dirigir y formar parte de agrupaciones musicales, entre otras competencias específicas en cada titulación. Sin embargo, en casos como el de UAT, el perfil profesional hace referencia a la práctica pedagógica como fundamento de la profesión docente, pero en el plan de estudios sólo hay referenciados dos niveles de práctica, además, en esta institución se manifiesta que el egresado se podrá desempeñar como gestor cultural, pero dentro del plan de estudios no se hace alusión a un componente que forme en estas competencias. También, en UAT y UCO no se encontró evidencia de presencia de asignaturas relacionadas con Dirección, aunque en el perfil del egresado se haga referencia a que éste tendrá competencia para dirigir agrupaciones musicales. Otro hallazgo es el de UIS y UV, donde el perfil habla de un desempeño del egresado como investigador en el campo musical, mientras que en las *mallas curriculares* no hay asignaturas que sustenten una formación o experiencia investigadora sólida.



#### **6.1.1.11. Actividades académicas.**

En su mayoría, estos programas no presentan un planteamiento y descripción suficientes en relación con las actividades académicas y los métodos de enseñanza, ofreciendo sólo información sobre las concepciones epistemológicas y pedagógicas que los sustentan. Algunos de sus proyectos curriculares se explican a partir de componentes o de núcleos problémicos (CT, UAT, UC, UCO, UNAC, UPN, UTP); otros se explican desde la relación entre educabilidad y enseñabilidad en un contexto constructivista (UDEA, UDENAR, UIS, UNICAUCA, UPN); otros contemplan un modelo ecléctico (UNAC, UTP); y el caso concreto de UV que no explica las actividades académicas.

Solamente en las licenciaturas en música provenientes de UCO, UDENAR, UIS, UNAC, UNICAUCA, UPN y UPTC se describen, de manera general, los métodos de enseñanza reconocidos y adoptados en el respectivo proceso formativo. Además, en la mayoría de estas instituciones, se señala que existen clases individuales para la formación instrumental y clases colectivas para los componentes teóricos (UC, UCO, UDEA, UDENAR, UIS, UNAC, UNICAUCA, UPTC, UV). Por otro lado, UC, UCO, UDEA, UIS, UPN y UPTC especifican, además, que la distribución horaria, según una asignatura sea teórica o práctica, varía en tiempos de trabajo académico, presencial o no, de docentes y estudiantes, en relación con los créditos asignados para estos cursos.

#### **6.1.1.12. Evaluación de los estudiantes.**

En todos los casos, la evaluación estudiantil está conceptuada y caracterizada en el reglamento estudiantil institucional, sin embargo, algunos de estos programas (CT, UAT, UC, UNICAUCA, UPN, UPTC, UV) tienen una reglamentación especial: los exámenes se realizan

con jurado; se aprueba cada núcleo problémico con cierto porcentaje de asignaturas; las calificaciones tienen una explicación cualitativa; comprenden la diferenciación entre el desarrollo de habilidades específicas y de destrezas de carácter técnico; y varían los tiempos de trabajo dirigido e individual por parte de los profesores; etc.

También, en todos los casos, la evaluación, que es considerada como un proceso continuo, formativo e integral, tiene un carácter cuantitativo, con asignación periódica de calificaciones teniendo en cuenta la disposición de los créditos académicos establecidos, tal como contempla el Decreto 2566 (2003, art. 18), con exámenes parciales y finales que, en algunos casos, son tres por semestre (CT, UC, UCO, UPTC).

#### **6.1.1.13. Homologación, validación y habilitación.**

Los procesos de homologación, entendidos como el reconocimiento de asignaturas cursadas, tanto interna (programas de la misma institución) como externamente (programas similares de otras instituciones), son posibles y están debidamente reglamentados en los trece programas e implican un estudio previo por parte de los comités curriculares y demás órganos participantes en la administración curricular de las titulaciones.

En lo que se refiere a las validaciones o pruebas de suficiencia, existen diferencias en los trece programas. Algunos admiten la validación de todas las asignaturas (UC, UIS, UNICAUCA, UPN), y otros solamente un porcentaje de ellas (CT, UAT, UCO, UDEA, UDENAR, UNAC, UPTC, UTP, UV). De igual forma sucede con las habilitaciones, algunos programas las permiten para un porcentaje de sus asignaturas (CT, UAT, UC, UDEA, UIS, UNAC, UNICAUCA, UPN, UPTC, UV), y otros no las contemplan (UCO, UDENAR, UTP).

#### **6.1.1.14. Requisitos para la graduación.**

En la totalidad de los programas existe el trabajo de grado (proyecto investigativo, intervención pedagógica, monografía, creación artística) como requisito para obtener la titulación, que está debidamente reglamentado institucionalmente, e incluido dentro de la malla curricular (a excepción de UCO, UDEA y UPN). En algunos de los programas existe la opción de tomar cursos de posgrado (CT, UAT, UCO, UIS, UPTC) o de presentar un recital de grado (UC, UDEA, UDENAR). Además, en UNAC y UDEA el nivel de competencia en una lengua extranjera es también un requisito para graduarse.

#### **6.1.1.15. Evaluación del plan de estudios.**

Establecidos los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, dentro de su política de calidad, constituida a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), los 13 programas de licenciatura en música se han acogido a lo dispuesto en los lineamientos de este organismo académico, tanto para registro calificado como para acreditación de alta calidad; procesos que parten de la autoevaluación como estrategia de auto análisis, auto reconocimiento y auto mejoramiento. Es así como doce de los programas cuentan con el Registro Calificado y han entrado en el proceso voluntario de autoevaluación con el objetivo de obtener el reconocimiento de alta calidad, mientras que sólo 1 programa, el correspondiente a la Universidad de Caldas, posee esta acreditación en la actualidad.

### **6.1.2. Análisis de contenido de los resultados de las Fichas de Análisis aplicadas por los jueces.**

Realizado el proceso de compilación de las fichas de análisis aplicadas a cada una de las trece licenciaturas en música por parte de los nueve jueces evaluadores, se procedió al establecimiento de un sistema de categorías y códigos emergentes a partir de la clasificación textual por unidades de significado (Porta & Silva, 2003; Rodríguez, Lorenzo, & Herrera, 2005; Scribano, 2000; Serbia, 2007; Trinidad & Jaime, 2007), con ayuda del Software NVivo 9.

Este proceso de codificación y continua revisión-depuración dio como resultado una estructura conformada por 5 categorías y 59 códigos de análisis (ver Anexo VII). En la Tabla 6.8 se pueden observar las frecuencias y porcentajes de los códigos definitivos resultantes del análisis realizado, agrupados en sus respectivas categorías.

Tabla 6.8. *Frecuencias y porcentajes derivados de la aplicación del sistema de categorías y códigos emergentes a las titulaciones analizadas*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>DGP</b>	<b>Descripción general del programa</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	
			563	11.9	
<b>CÓDIGO</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>ADP</b>	178	3.8	<b>VPD</b>	17	.4
<b>ACE</b>	50	1.1	<b>RFD</b>	100	2.1
<b>FMC</b>	28	.6	<b>CCC</b>	80	1.7
<b>OFM</b>	11	.2	<b>CCA</b>	46	1.0
<b>DEO</b>	48	1.0	<b>CCE</b>	26	.6
<b>RUA</b>	51	1.1			

RESULTADOS

CATEGORÍA	CAR	Caracterización curricular		<i>F</i>	%
				742	15.7
CÓDIGO	<i>f</i>	%	CÓDIGO	<i>f</i>	%
ECS	33	.7	ECT	40	.8
CIT	9	.2	NCI	13	.3
PTP	21	.4	RPC	11	.2
CIP	44	.9	ONP	7	.1
EPP	230	4.9	MPC	26	.6
PPP	44	.9	EPM	115	2.4
NCP	64	1.4	FIA	65	1.4
ECD	20	.4			
CATEGORÍA	ECU	Estructura curricular		<i>F</i>	%
				1389	29.4
CÓDIGO	<i>f</i>	%	CÓDIGO	<i>f</i>	%
EMP	160	3.4	ASM	61	1.3
ECA	113	2.4	MDM	154	3.3
LMP	80	1.7	MFP	7	.1
ASP	95	2.0	FEI	150	3.2
IAP	131	2.8	FDI	116	2.5
NMP	139	2.9	IFH	114	2.4
FPFE	12	.3	INT	57	1.2
CATEGORÍA	POC	Principios orientadores del currículo		<i>F</i>	%
				874	18.5
CÓDIGO	<i>f</i>	%	CÓDIGO	<i>f</i>	%
MDP	139	2.9	EOC	84	1.8
EMC	70	1.5	PLM	165	3.5
VDP	129	2.7	CELM	12	.3
EVC	92	2.0	CELP	24	.5
ODP	124	2.6	CPFC	35	.7

CATEGORÍA	GCU	Gestión curricular		<i>F</i>	
				1234	26.2
CÓDIGO	<i>f</i>	%	CÓDIGO	<i>f</i>	%
<b>PIE</b>	203	4.3	<b>MOT</b>	145	3.1
<b>RAE</b>	236	5.0	<b>CPG</b>	85	1.8
<b>DAA</b>	218	4.6	<b>EDP</b>	135	2.9
<b>EAE</b>	164	3.5	<b>CEP</b>	93	2.0
<b>CEE</b>	48	1.0			

La categoría que tiene mayor número de referencias textuales, en los trece programas de licenciatura en música evaluados, corresponde a *Estructura curricular* (ECU,  $f=1389$ , 29.4%), y dentro de ella los códigos con mayor porcentaje de cobertura son: EMP (Énfasis en música o pedagogía, 3.4%) y MDM (Mayor dedicación a la formación musical, 3.3%). Sin embargo, del total de códigos asignados, el que cuenta con una mayor frecuencia de referencias en los documentos evaluados es RAE (Requisitos de acceso para estudiantes, 5.0%), que pertenece a la categoría *Gestión curricular* (GCU).

Por otra parte, al establecer relaciones de contenido entre los textos codificados y sus códigos, se observa que EPM (Estructura puede mejorar,  $f=115$ , 2.4%) muestra relación de dependencia con otros códigos pertenecientes a las demás categorías (**DGP** -ACE, CCC-, **ECU** -NMP-; **POC** -MDP, VDP-; **GCU** -EDP, PIE-; **CAR** -ECD-), y una relación asociativa con el código MPC -Motivación para realizar cambios curriculares-. Igualmente, en una conexión de asociación se encuentran los códigos ADP (Adecuación de la descripción del programa) y CIP (Claridad en la información del programa), como se observa en la Figura 6.4. La relación de dependencia entre estos códigos obedece a que las observaciones de los evaluadores referidas a los aspectos que se pueden mejorar en las descripciones de las

titulaciones, dependen de la revisión y reestructuración de los componentes de los proyectos curriculares. Por su parte, las relaciones asociativas descritas sugieren similitudes en la definición y contenido de los códigos EPM -Estructura puede mejorar- y MPC -Motivación para realizar cambios curriculares- y entre ADP -Adecuación de la descripción del programa- y CIP -Claridad en la información del programa-.

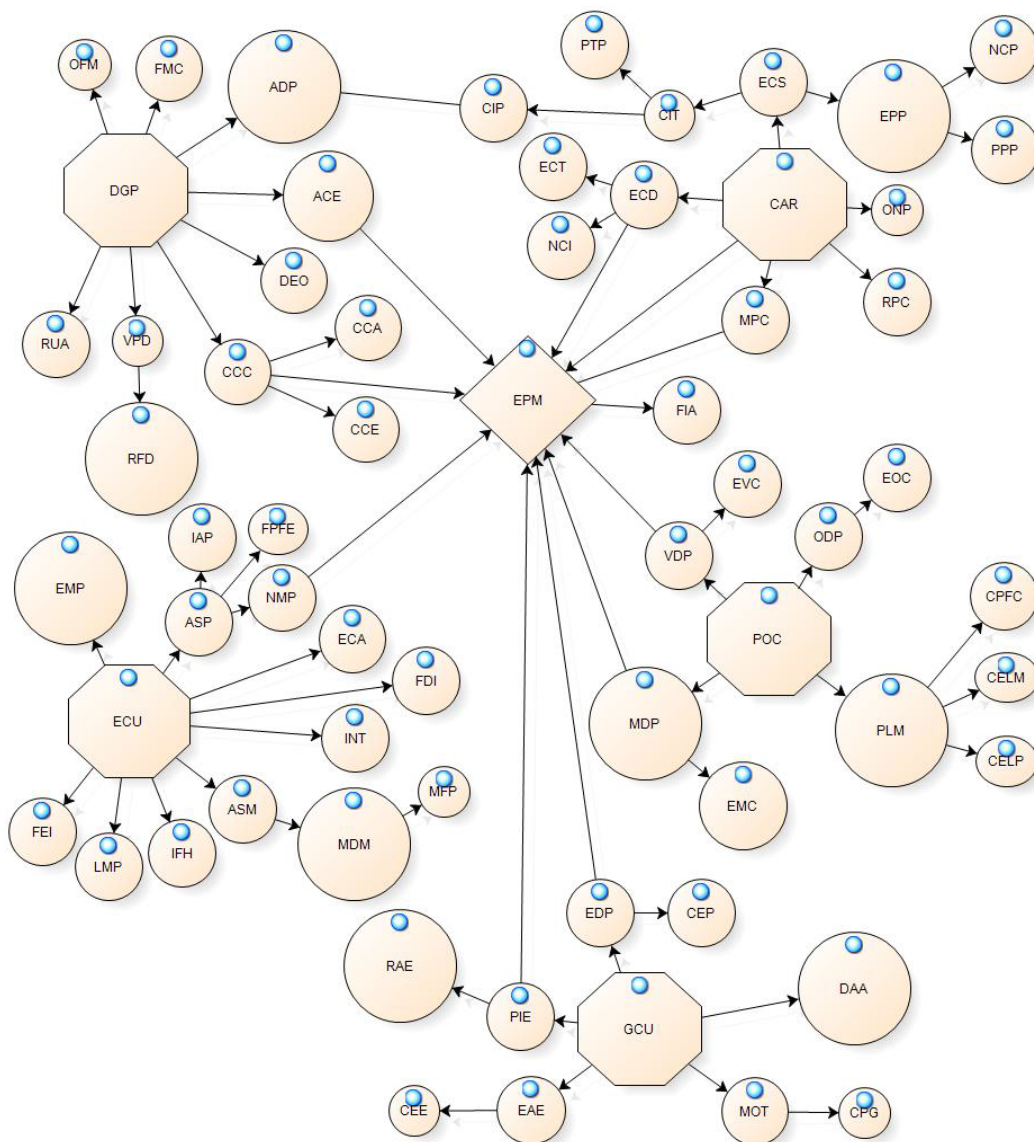
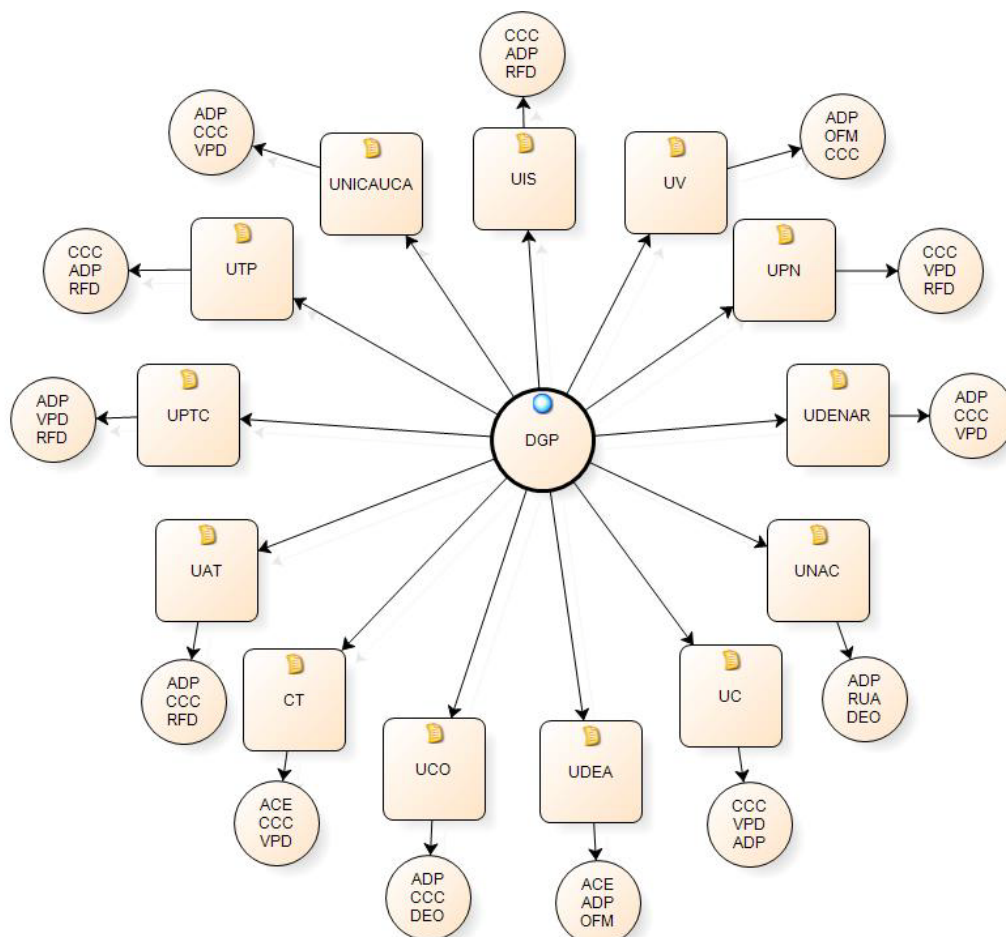


Figura 6.4. Estructura relacional entre categorías y códigos emergentes de las evaluaciones de los trece programas analizados

La categoría DGP (Descripción general del programa) acoge 11 códigos, siendo los más representativos, en términos de frecuencia, ADP (Adecuación de la descripción del programa, 3.8%) y RFD (Referencia a la formación de docentes, 2.1%); mientras que VPD (Valor de la profesión docente, .4%) y OFM (Oferta de dos programas en música, .2%) son los que tienen una menor importancia. Al hacer el análisis comparativo de esta categoría (DGP) por institución educativa, se encontró que ADP y RFD sobresalen en: UAT, UIS, UPTC y UTP (Figura 6.5).



*Figura 6.5. Distribución de los códigos más frecuentes para la categoría DGP -Descripción general del programa- por institución*



Por su parte, la categoría CAR (Caracterización curricular) integra 15 códigos, de los cuales sobresalen EPP (Estructura del plan de estudios, 4.9%) y EPM (Estructura puede mejorar, 2.4%). Lo contrario sucede con CIT (Claridad de la información relacionada con la trayectoria del programa, .2%) y ONP (Orientación curricular por núcleos problémicos, .1%).

Realizando una comparación de las instituciones educativas respecto a la categoría (CAR), se encuentra que, con la excepción de UNAC, en todas las instituciones existe una coincidencia en el alto porcentaje de aparición de los códigos ECS, EPP y EPM (Figura 6.6).

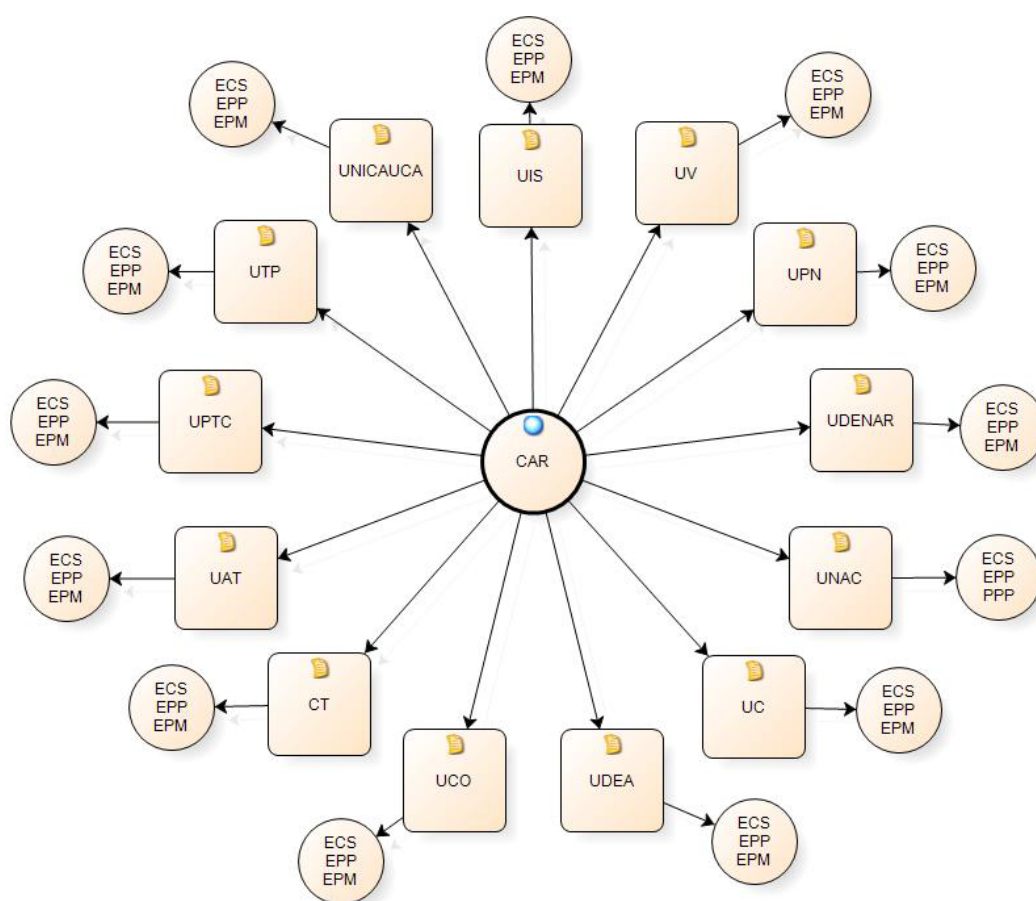
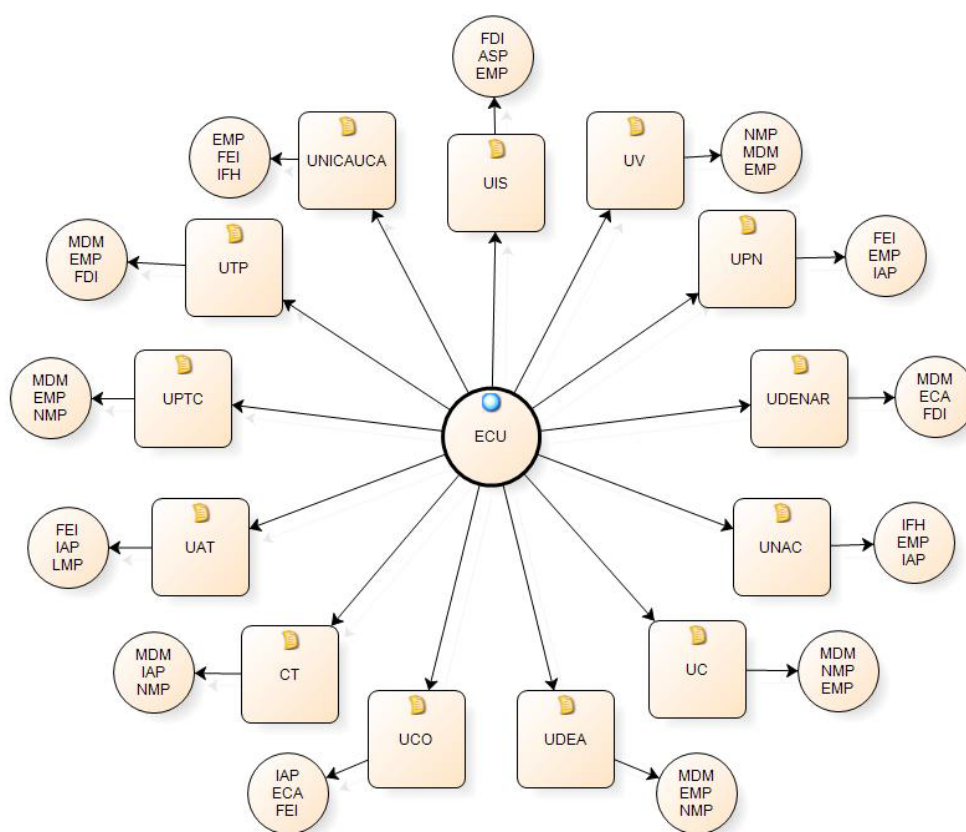


Figura 6.6. Distribución de los códigos más frecuentes para la categoría CAR - Caracterización curricular- por institución

La categoría ECU (Estructura curricular) reúne 14 códigos, siendo EMP (Énfasis musical o pedagógico, 3.4%) y MDM (Mayor dedicación a la formación musical, 3.3%) los que cuentan con un mayor número de referencias codificadas, mientras que FPFE (La formación pedagógica es ofrecida por la Facultad de Educación, .3%) y MFP (El componente musical corresponde a formación profesional, .1%) tienen las menores asignaciones en el conjunto. A partir de la comparación de los resultados de esta categoría por institución educativa, se observa que en UC, UDEA, UPTC, UTP y UV sobresalen con mayor representatividad los códigos EMP y MDM (Figura 6.7).



*Figura 6.7.* Distribución de los códigos más frecuentes para la categoría ECU –Estructura curricular- por institución

En relación con la categoría *Principios orientadores del currículo* –POC–, que consta de 10 códigos, se observa que PLM (Perfil profesional de licenciados en música, 3.5%) y MDP (Misión del programa, 2.9%) tienen un mayor porcentaje de presencia en el conjunto y que, caso contrario, CELP (Características pedagógicas del egresado licenciado, .5%) y CELM (Características musicales del egresado licenciado, .3%), tienen la menor presencia. En la comparación realizada para los programas de licenciatura en música a partir de esta categoría (POC), se advierte que, a excepción de UDEA, UPTC y UTP, los resultados muestran las altas frecuencias de los códigos PLM y MDP, como se aprecia en la Figura 6.8.

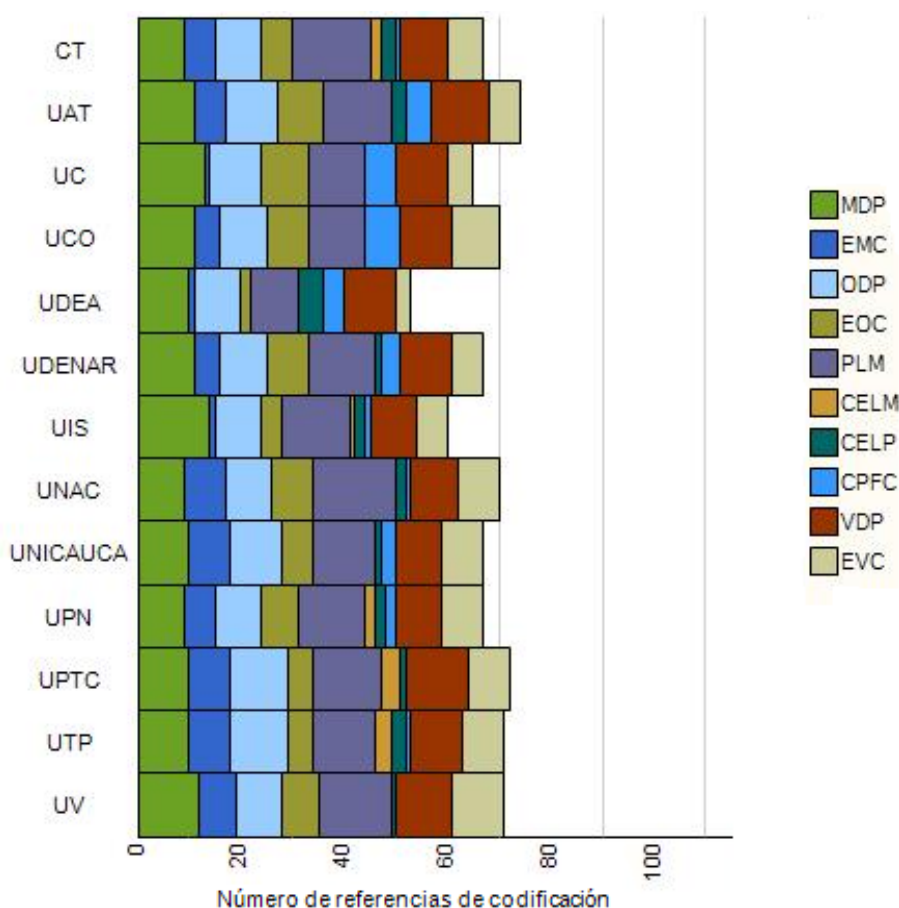
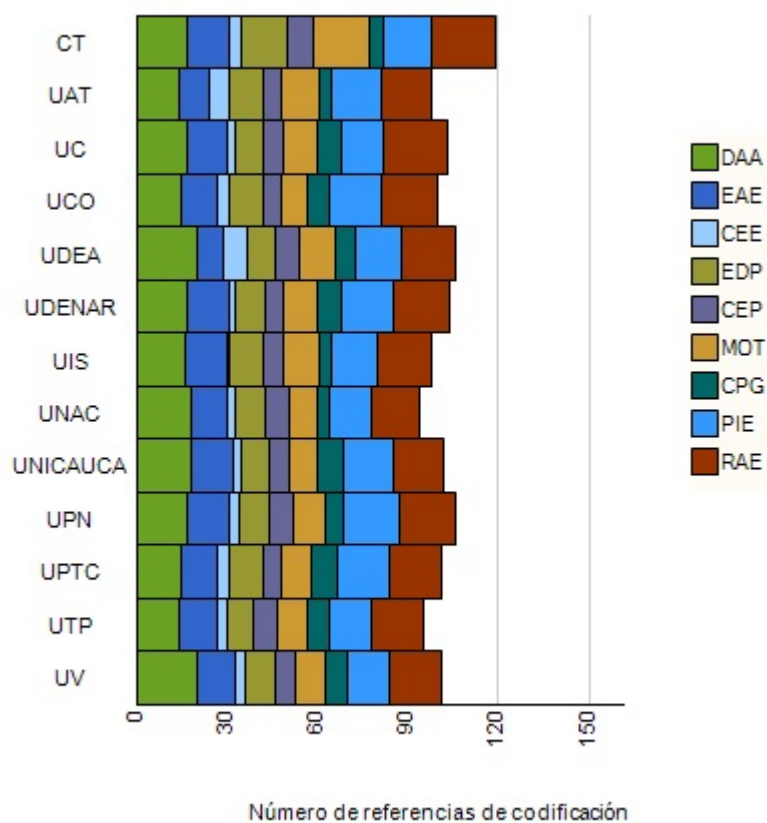


Figura 6.8. Frecuencia de códigos para la categoría POC -Principios orientadores del currículo- por institución

En el caso de la última categoría, GCU (Gestión curricular), los códigos que más sobresalen -por su presencia en el número de referencias que integra- son RAE (Requisitos de acceso para estudiantes, 5.0%) y DAA (Descripción de actividades académicas, 4.6%), mientras que CPG (Criterios para desarrollar el proyecto de grado, 1.8%) y CEE (Criterios para evaluar a los estudiantes, 1.0%) son los que tienen menos representatividad, como se puede observar en la Figura 6.9.



*Figura 6.9.* Frecuencia de códigos para la categoría GCU –Gestión curricular- por institución

La Tabla 6.9 muestra la comparación de frecuencias, porcentajes y número de palabras presentes en las cinco categorías por institución. Se observa que la categoría DGP tiene su

mayor presencia en CT y la menor en UNAC. En la categoría CAR la mayor presencia se da en UAT y la menor en UNICAUCA. En ECU, UAT nuevamente tiene la mayor presencia y UTP la menor. Respecto a la categoría POC, su mayor presencia corresponde a UCO y la menor a UDEA. Por último, sobre la categoría GCU, UDEA tiene la mayor presencia y UTP la menor.

Tabla 6.9. Frecuencias y porcentajes para distribución de categorías por institución

Institución	DGP			CAR			ECU			POC			GCU		
	<i>f</i>	%	<i>Np</i> *	<i>f</i>	%	<i>Np</i>	<i>f</i>	%	<i>Np</i>	<i>f</i>	%	<i>Np</i>	<i>f</i>	%	<i>Np</i>
CT	79	12.5	1482	73	9.4	1233	104	6.9	1416	67	8.3	853	110	8.0	1176
UAT	50	6.8	800	82	12.9	1686	141	11.6	2393	74	8.9	923	92	9.2	1351
UC	50	10.6	1254	56	8.9	1164	93	7.0	1444	65	7.2	745	96	7.3	1067
UCO	48	8.5	1001	49	8.2	1079	101	7.7	1594	70	9.8	1012	94	9.2	1344
UDEA	66	10.9	1292	53	6.6	864	93	7.0	1445	53	4.7	490	98	9.7	1421
UDENAR	48	9.2	1083	60	7.4	973	94	7.3	1510	67	7.4	768	98	8.7	1281
UIS	47	8.4	990	54	7.8	1028	116	8.7	1804	60	6.1	626	91	6.9	1011
UNAC	32	3.1	368	46	5.7	750	108	8.1	1669	70	8.0	829	86	5.9	858
UNICAUCA	51	5.6	658	45	4.9	637	96	6.4	1320	67	7.1	731	95	6.8	990
UPN	50	8.7	1031	55	7.1	925	106	7.5	1553	67	7.9	815	98	7.9	1158
UPTC	40	6.1	720	44	5.1	676	108	7.4	1533	72	8.9	921	95	7.4	1091
UTP	30	3.5	411	65	8.7	1136	106	5.9	1215	71	7.6	781	87	5.5	806
UV	44	6.1	716	60	7.4	971	123	8.4	1740	71	8.1	834	94	7.6	1112

\**Np* = número de palabras codificadas.

En relación con los porcentajes de presencia de las cinco categorías por programa, se observa que, para el caso de DGP la mayor frecuencia está en UC (20.42%) y la menor en UNAC (8.60%), como muestra la Figura 6.10.

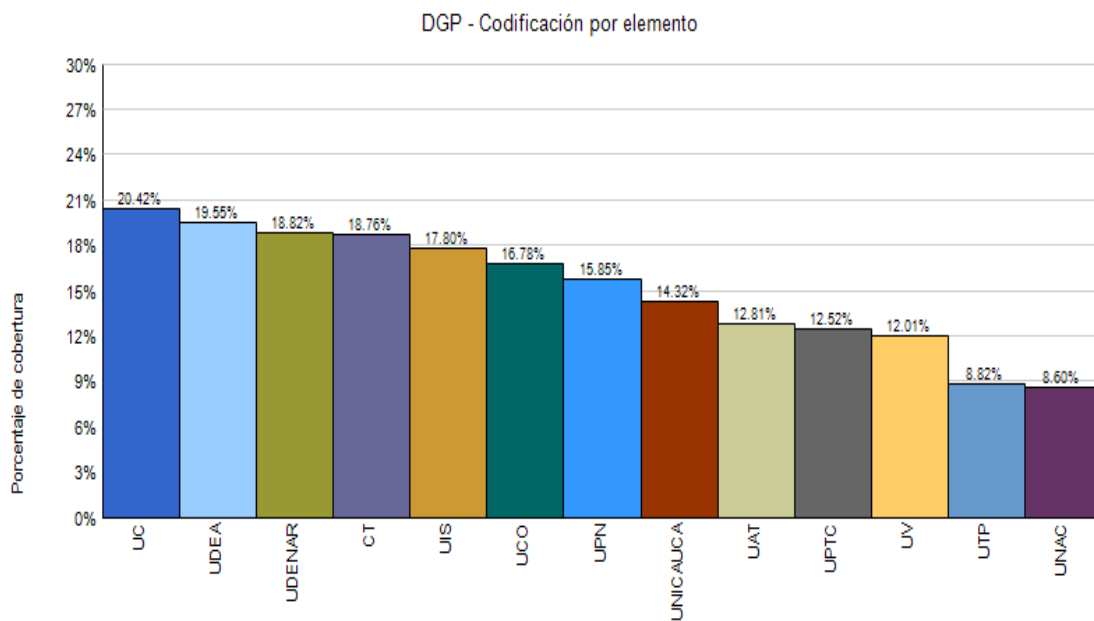


Figura 6.10. Porcentaje de reiteración de la categoría DGP por institución

En la categoría CAR el mayor porcentaje de frecuencias se presenta en UAT (27.18%) y el menor en UNICAUCA (14.19%), observaciones visibles en la Figura 6.11.

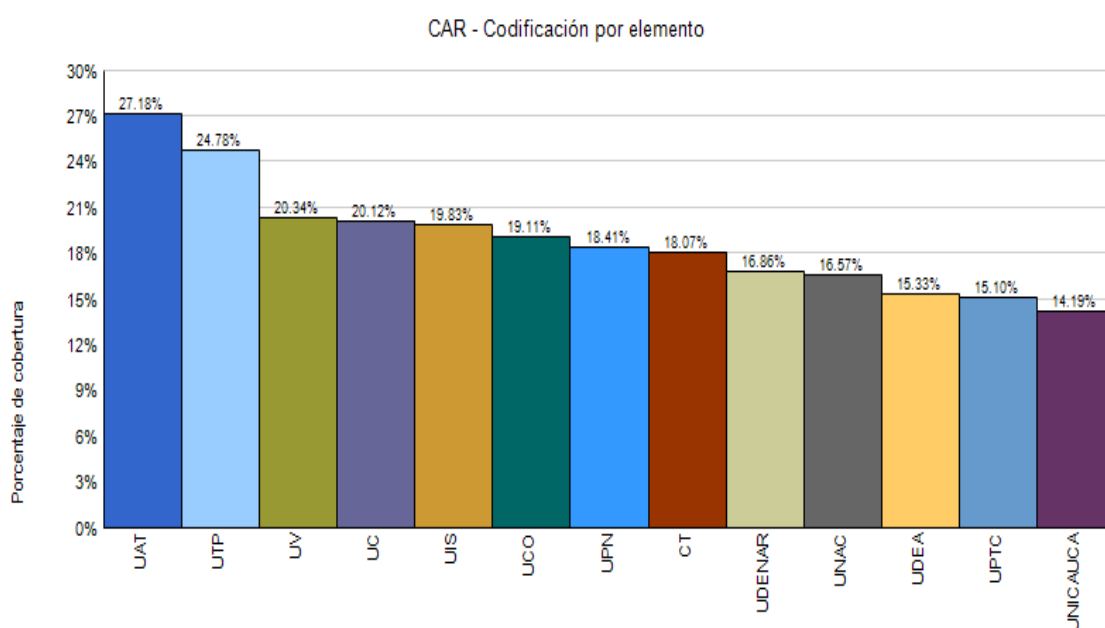


Figura 6.11. Porcentaje de reiteración de la categoría CAR por institución

En el mismo sentido, en cuanto a la categoría ECU, UNAC tiene el mayor porcentaje de cobertura en frecuencias (28.84%) y CT el mínimo (10.43%), como se aprecia en la Figura

6.1

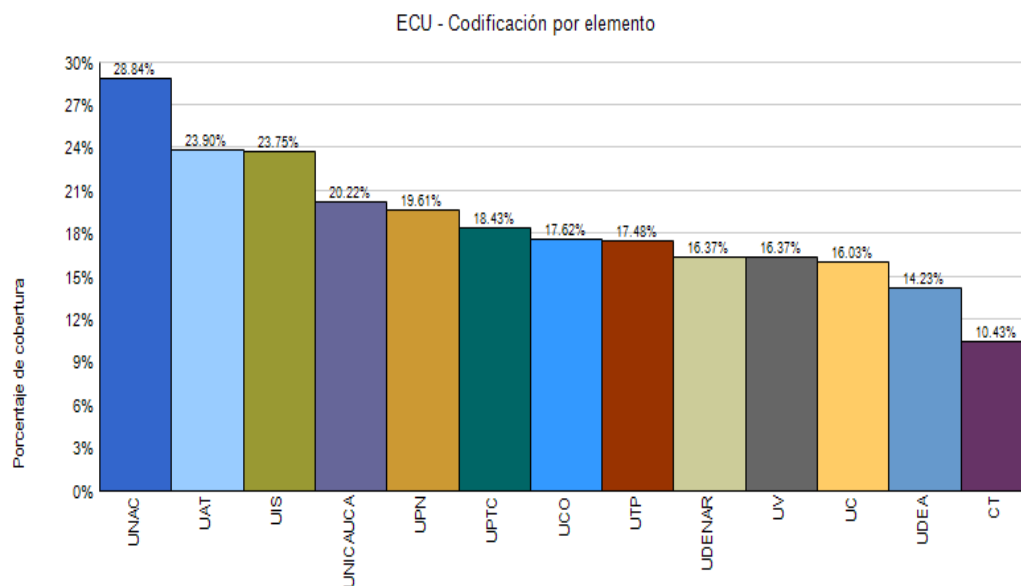


Figura 6.12. Porcentaje de reiteración de la categoría ECU por institución

UNAC (7.46%) y UDEA (3.25%) incluyen los valores extremos para los porcentajes de frecuencias de la categoría POC, datos contenidos en la Figura 6.13.

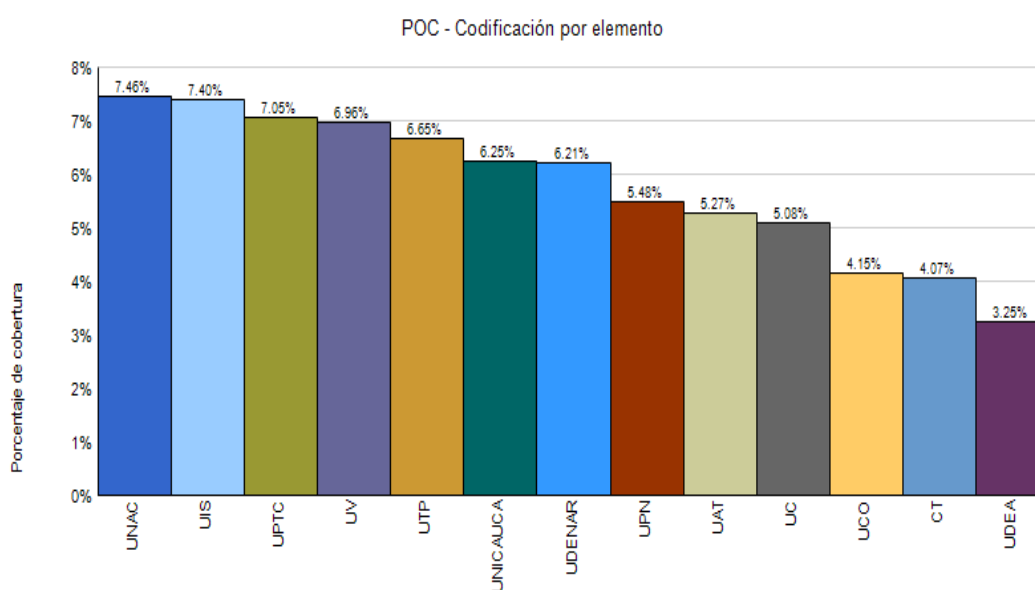


Figura 6.13. Porcentaje de reiteración de la categoría POC por institución

UDENAR (16.25%) y UC (10.77%) incluyen los máximos y mínimos porcentajes de cobertura por frecuencias de la categoría GCU (Figura 6.14).

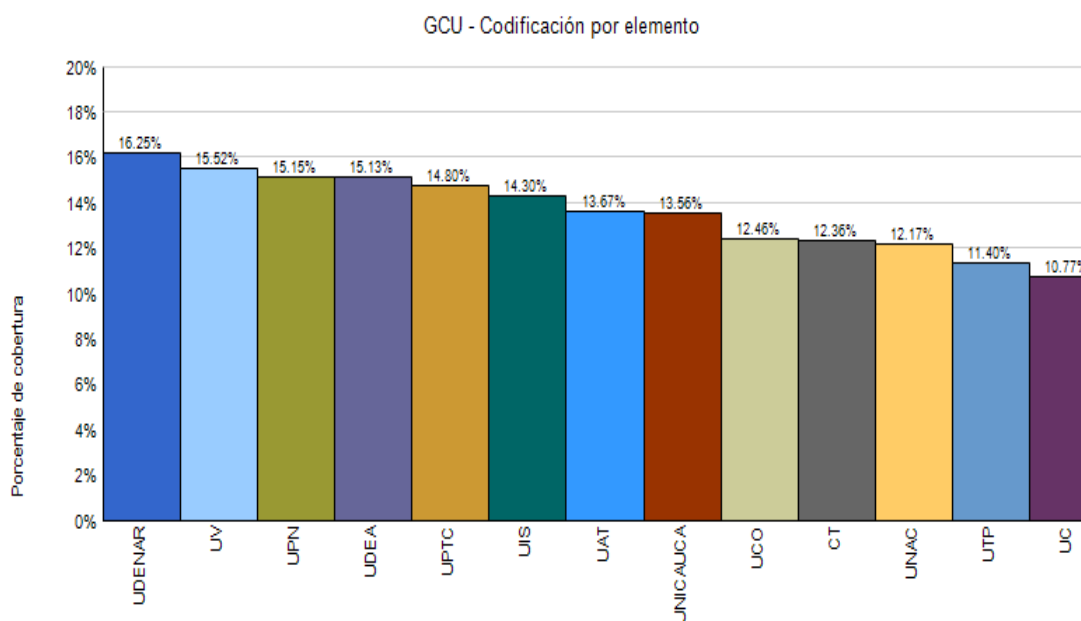


Figura 6.14. Porcentaje de reiteración de la categoría GCU por institución

Se realizó un análisis de conglomerados para determinar la relación existente entre las codificaciones realizadas a los programas de licenciatura en música, aplicando el Coeficiente de Jaccard  $-I_j-$  (0= baja similitud; 1= alta similitud), este coeficiente está considerado como uno de los más recomendables, dado que omite las ausencias conjuntas (Rodríguez, Álvarez, & Bravo, 2001). Los resultados de este análisis de conglomerados se observan a continuación en la Tabla 6.10, donde se puede notar que existe reciprocidad entre UPTC y UNAC ( $I_j=.926$ ); UPTC y UCO ( $I_j=.818$ ); y UNAC y UCO ( $I_j=.855$ ), programas pertenecientes las Facultades de Educación. De igual forma, existe reciprocidad entre UV y UDEA ( $I_j=.926$ );



UV y UNICAUCA ( $I_j=.907$ ); y UNICAUCA y UDEA ( $I_j=.875$ ), instituciones que ofertan, además de la licenciatura en música, el programa de músico profesional.

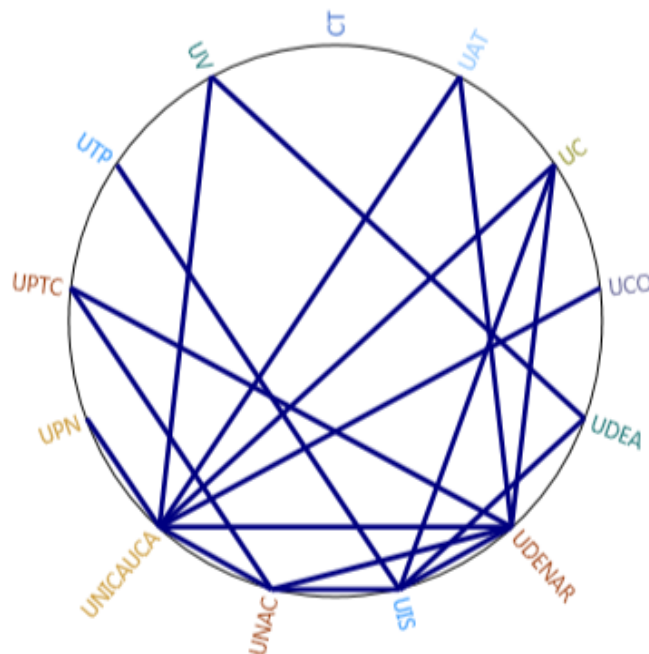
Tabla 6.10. *Análisis de conglomerados, índice de Jaccard, por similitud de codificación en las evaluaciones de las titulaciones*

Institución		Índice de Jaccard ( $I_j$ )*	Institución		Índice de Jaccard ( $I_j$ )
A	B		A	B	
UNAC	UDENAR	.962963	UCO	UC	.886792
UNICAUCA	UDENAR	.944444	UIS	UAT	.879310
UPN	UNICAUCA	.943396	UIS	CT	.877193
UDENAR	UAT	.928571	UNICAUCA	UDEA	.875000
UDENAR	UC	.925926	UPN	UIS	.875000
UPTC	UDENAR	.925926	UPTC	UIS	.875000
UPTC	UNAC	.925926	UV	UIS	.875000
UTP	UIS	.925926	UIS	UCO	.872727
UV	UDEA	.925926	UPTC	UNICAUCA	.872727
UIS	UDEA	.910714	UTP	UDEA	.872727
UIS	UDENAR	.910714	UTP	UDENAR	.872727
UNAC	UIS	.910714	UTP	UNAC	.872727
UNICAUCA	UAT	.910714	UTP	UPN	.870370
UIS	UC	.909091	UV	UTP	.870370
UNICAUCA	UNAC	.909091	UTP	UCO	.867925
UNICAUCA	UC	.907407	UDEA	UAT	.862069
UV	UNICAUCA	.907407	UDEA	CT	.859649
UNICAUCA	UCO	.905660	UDENAR	CT	.859649
UNAC	UAT	.894737	UDENAR	UDEA	.859649
UC	UAT	.892857	UNAC	CT	.859649
UNICAUCA	UIS	.892857	UNAC	UDEA	.859649
UV	UAT	.892857	UPN	UAT	.859649
UCO	UAT	.890909	UPTC	UAT	.859649
UNAC	UC	.890909	UDEA	UC	.857143
UPN	UDENAR	.890909	UV	UDENAR	.857143
UPN	UNAC	.890909	UDEA	UCO	.854545
UDENAR	UCO	.888889	UNAC	UCO	.854545
UPTC	UPN	.888889	UPTC	UC	.854545
UTP	UNICAUCA	.888889	UV	UC	.854545
UV	UPN	.854545	UPN	UDEA	.824561
UPN	UCO	.851852	UPTC	CT	.824561
UV	UCO	.851852	UV	CT	.824561
UNICAUCA	CT	.842105	UV	UNAC	.824561
UTP	UAT	.842105	UV	UPTC	.821429
UTP	CT	.839286	UPTC	UCO	.818182
UTP	UC	.836364	UC	CT	.793103
UTP	UPTC	.836364	UPTC	UDEA	.793103
UAT	CT	.830508	UCO	CT	.789474
UPN	CT	.824561			

\* Índice de Jaccard  $\Rightarrow$  "0= son diferentes"; "1=son idénticos",  $p \leq .05$

En relación con los objetivos de este estudio, es importante señalar la correspondencia que se establece entre el programa de UC y los de otras instituciones, dadas las condiciones de Alta Calidad que ostenta UC, según el Ministerio de Educación Nacional, encontrando reciprocidad entre UC y UAT ( $I_j=.893$ ); y UC y CT en una menor proporción ( $I_j=.793$ ), con una de las variabilidades más altas detectada por el Coeficiente de Jaccard. Analizando la reciprocidad contraria se observa, con la menor variación, que hay correspondencia entre UDENAR y UC ( $I_j=.926$ ); UIS y UC ( $I_j=.909$ ); y UNICAUCA y UC ( $I_j=.907$ ).

La Figura 6.15 muestra los nexos establecidos entre las trece licenciaturas en música a partir de la similitud en la codificación obtenida de las fichas aplicadas por los evaluadores. Se trata específicamente de las codificaciones ubicadas en el rango .9 – 1 de los índices de Jaccard obtenidos en el análisis de conglomerados.



*Figura 6.15.* Relación entre los programas evaluados por similitud en su codificación

La Figura anterior (6.15) expone las conexiones existentes entre las instituciones que ofertan, además de licenciatura en música, el programa de músico profesional (UV, UDEA y UNICAUCA), también, las existentes entre los programas pertenecientes a Facultades de Educación (UPTC y UNAC), y, como dato destacable, la notable diferencia en la codificación de CT, única institución con denominación de Conservatorio que forma parte de la muestra.

El siguiente Dendograma (Figura 6.16.) muestra claramente cuatro grupos de instituciones que presentan similitud de codificación y, por tanto, similitud de contenido. Aquí se confirma la independencia de CT, que constituiría el primer grupo, seguido por UDEA, UV, UIS y UTP, que se ubican en un nivel similar de agrupación, mientras que en el tercer conjunto, conformado por UAT, UC y UCO, éste último programa -UCO- se encuentra en un nivel de relación diferente, pese a su pertenencia al grupo. Por último, se localizan UNAC, UDENAR, UPTC, UPN y UNICAUCA, constituyendo la unidad de agrupación más grande, con diferentes niveles de similitud.

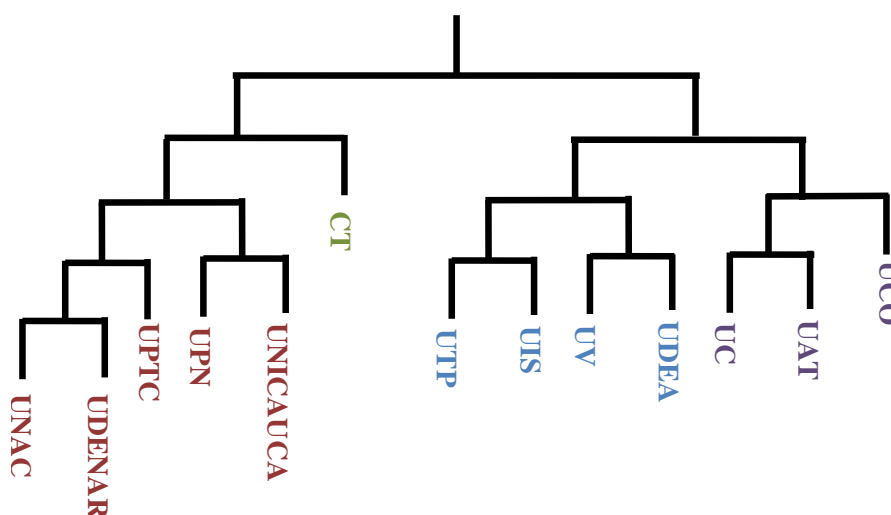


Figura 6.16. Dendograma de similitud en la codificación de las titulaciones evaluadas

### **6.1.2.1. Estudio morfológico de las fichas de análisis.**

El análisis morfológico es un método analítico combinatorio que consiste en estudiar las palabras utilizadas en la composición de un texto, determinando su forma, clase y categoría gramatical dentro de la respectiva oración (Gelbukh, Sidorov, & Velásquez, 2003). Este análisis tiene dos posibilidades: precisar la constitución estructural de las palabras y determinar los mecanismos de formación de las mismas.

De esta forma, se realizó un análisis general e independiente (por institución) del léxico utilizado por los evaluadores en el respectivo diligenciamiento de aplicación de las fichas de análisis en los programas de licenciatura en música de Colombia, con el propósito de determinar los nexos existentes entre las evaluaciones efectuadas a los programas, teniendo en cuenta las palabras utilizadas y sus implicaciones lingüísticas.

Aplicando el índice de correlación de Pearson ( $r$ ), que refleja el grado de relación lineal que existe entre dos variables, donde -1 equivale a una relación lineal inversa perfecta; 0 significa que no existe relación; 1 significa que existe relación lineal directa perfecta, se pudo establecer un Dendograma de conglomerados, que organiza grupos de programas relacionados por similitud de palabras (Figura 6.17). De estas agrupaciones sobresale el conjunto de UTP, UNICAUCA, UNAC, UV y UPTC, así como la individualidad o independencia de CT y de UDEA.

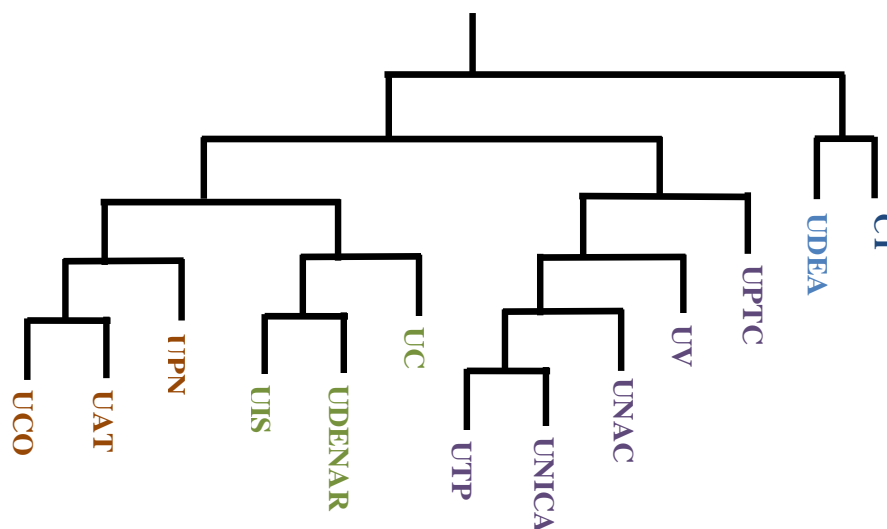


Figura 6.17. Dendrograma de similitud de palabras usadas en la evaluación de los programas de licenciatura en música

De igual forma, en la comparación de las palabras utilizadas por los evaluadores en las descripciones de los programas se reafirman las relaciones entre ciertas instituciones, por ejemplo entre las titulaciones pertenecientes a Facultades de Educación (UCO, UNAC, UPTC) y las que ofertan, además de la licenciatura, el programa de músico profesional (UDEA, UNICAUCA y UV), principalmente, siendo UCO y UAT las que presentan mayor similitud en el uso léxico ( $r=.988$ ) y UNAC – CT las que presentan menor semejanza ( $r=.942$ ), como se observa en la Tabla 6.11.

Tabla 6.11. *Análisis de conglomerados, coeficiente de correlación de Pearson por similitud de palabras en las evaluaciones de las titulaciones*

Institución		Coeficiente de correlación de Pearson (r)	Institución		Coeficiente de correlación de Pearson (r)
A	B		A	B	
UCO	UAT	.988222	UV	UAT	.974927
UTP	UNICAUCA	.987017	UV	UDEA	.974799
UNICAUCA	UNAC	.985163	UCO	CT	.974612
UV	UTP	.984891	UDENAR	UAT	.974363
UTP	UNAC	.983784	UV	UPN	.974327
UNICAUCA	UIS	.983648	UTP	UC	.974061
UNICAUCA	UDENAR	.983639	UPTC	UDEA	.973941
UV	UNICAUCA	.982992	UPN	UNAC	.973909
UTP	UPTC	.982378	UTP	UDENAR	.973902
UPN	UNICAUCA	.982375	UPN	UC	.973896
UIS	UDENAR	.982272	UV	UDENAR	.973443
UPN	UDENAR	.982072	UV	UC	.973256
UV	UIS	.981209	UPTC	UC	.972742
UDENAR	UC	.980909	UNICAUCA	UCO	.972590
UPTC	UNICAUCA	.980704	UPTC	UDENAR	.972408
UIS	UC	.980489	UDEA	CT	.972256
UV	UNAC	.979581	UNAC	UDENAR	.972218
UNAC	UIS	.979353	UPTC	UCO	.969969
UAT	CT	.979066	UNAC	UC	.969918
UPTC	UNAC	.978951	UDENAR	UDEA	.969773
UNICAUCA	UC	.978359	UNICAUCA	UAT	.969666
UIS	UCO	.978351	UTP	UDEA	.969657
UPN	UCO	.978351	UPN	UDEA	.969069
UPTC	UIS	.978121	UNAC	UCO	.968689
UV	UPTC	.977947	UNICAUCA	UDEA	.968589
UIS	UDEA	.977770	UC	CT	.968423
UTP	UIS	.977606	UTP	UCO	.968385
UPN	UIS	.977026	UNAC	UAT	.966224
UDENAR	UCO	.977018	UTP	UAT	.966027
UC	UAT	.976577	UPTC	UAT	.965764
UDEA	UC	.976476	UNAC	UDEA	.965096
UPN	UAT	.976441	UIS	CT	.964079
UV	UCO	.976348	UDENAR	CT	.962798
UDEA	UAT	.975834	UPN	CT	.958672
UTP	UPN	.975617	UV	CT	.955967
UCO	UC	.975431	UPTC	CT	.952318
UIS	UAT	.975196	UNICAUCA	CT	.949805
UDEA	UCO	.975176	UTP	CT	.946721

\* Correlación de Pearson  $\Rightarrow$  "-1= correlación negativa perfecta"; "0= no hay relación lineal", "1=correlación positiva perfecta",  $p \leq .05$

### 6.1.2.1.1. Presencia de sustantivos, verbos y adjetivos en las fichas de análisis evaluadas.

Realizado el análisis general de frecuencias de palabras en las evaluaciones de los 13 programas de licenciatura en música, con ayuda del Software NVivo 9 y depurados los resultados preliminares del estudio de categorías de palabras, para eliminar números, artículos, preposiciones y pronombres, por el valor irrelevante de éstos en este trabajo, se fijó la atención únicamente en sustantivos, verbos y adjetivos, un ejercicio complejo debido a la riqueza del lenguaje y sus múltiples posibilidades (Corrales, 1997). De esta forma, se distinguieron 1067 sustantivos, 965 verbos y 1041 adjetivos (Figura 6.18).

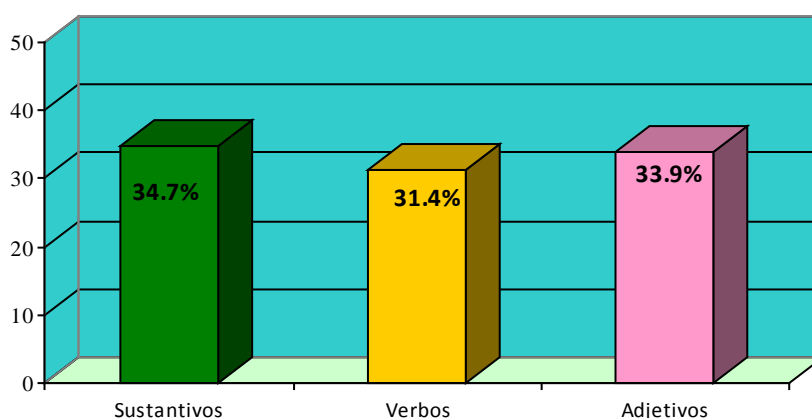


Figura 6.18. Porcentaje acumulado de aparición de palabras en las evaluaciones de los programas según su morfología

Las palabras con mayor recurrencia en el grupo de sustantivos son: “evaluador” ( $f=2572$ , 5.9% de cobertura); “formación” ( $f=720$ , 1.7% de cobertura); “programa” ( $f=714$ , 1.4% de cobertura); “plan” ( $f=370$ , .4% de cobertura); “estudios” ( $f=355$ , .7% de cobertura); “asignaturas” ( $f=286$ , .8% de cobertura); y “música” ( $f=225$ , .3% de cobertura). De igual forma, en el grupo de verbos las mayores recurrencias se ubican en: “es, son y está” ( $f=3247$ ,

3.9% de cobertura), y “existe” ( $f=1221$ , 1.9% de cobertura). Por último, en relación con los adjetivos, las palabras más utilizadas son: “clara” ( $f=1373$ , 1.9% de cobertura); “coherente” ( $f=1092$ , 2.2% de cobertura); “musicales” ( $f=517$ , 1.0% de cobertura); “pedagógica” ( $f=300$ , .8% de cobertura); y “curricular” ( $f=132$ , .3% de cobertura).

La Figura 6.19 muestra el porcentaje de uso de sustantivos, verbos y adjetivos por institución educativa, dentro de los cuales se observa homogeneidad en la alta presencia de sustantivos.

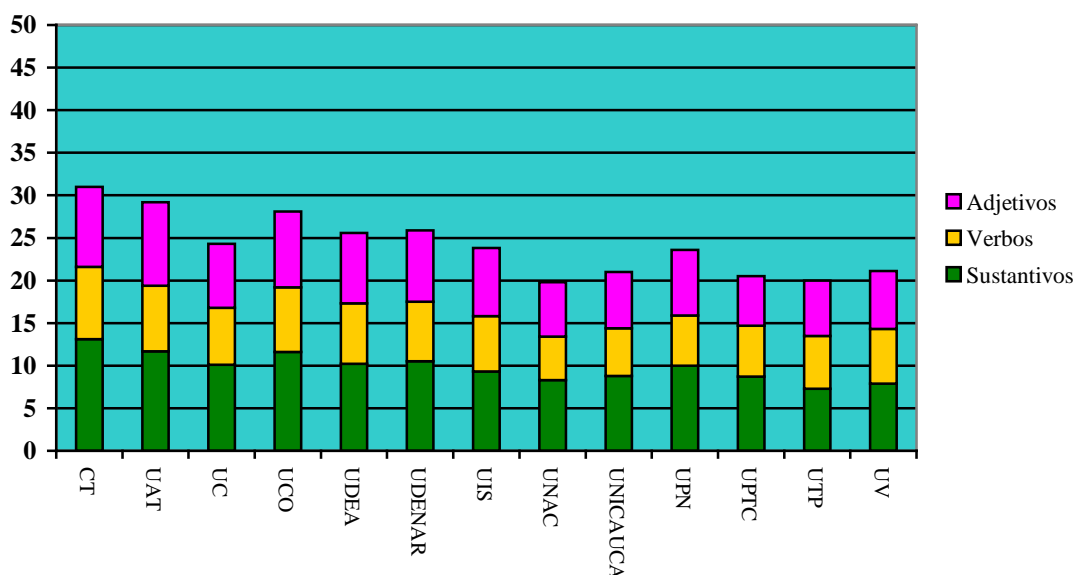


Figura 6.19. Porcentaje de aparición de palabras en las evaluaciones de las titulaciones según su morfología por institución

El “paquete léxico”, aquí descrito someramente y entendido como secuencias recurrentes de palabras, resultado de este análisis textual (Biber, 2005; Cortés, 2004) sugiere la búsqueda de ciertos términos, no con el ánimo de cuantificarlos, sino de encontrarles sentido dentro del texto (Escalante, 2009). Para ello se llevó a cabo un análisis del uso, contexto y significado de las palabras investigación, evaluación, contexto, música, pedagogía



y docente, que, pese a no ser los vocablos con mayor referencia en el texto, constituyen el *tesauro* del tema de investigación del presente estudio.

En relación con las tres primeras palabras seleccionadas, la Tabla 6.12 muestra la presencia de éstas en cada programa y su porcentaje de cobertura.

Tabla 6.12. Frecuencias y porcentajes para la presencia de las palabras *investigación*, *evaluación* y *contexto* en los planes de estudio de las titulaciones de licenciatura en música

Institución	Investigación		Evaluación		Contexto	
	<i>f</i>	% de cobertura	<i>f</i>	% de cobertura	<i>f</i>	% de cobertura
CT	9	.30	17	.44	4	.09
UAT	15	.53	19	.52	9	.20
UC	6	.25	11	.36	8	.21
UCO	11	.43	17	.51	7	.17
UDEA	11	.45	13	.41	2	.05
UDENAR	7	.29	13	.42	8	.21
UIS	10	.44	12	.41	6	.16
UNAC	6	.30	9	.35	0	.00
UNICAUCA	9	.45	13	.50	0	.00
UPN	17	.72	11	.36	9	.23
UPTC	7	.34	9	.34	1	.03
UTP	8	.40	10	.39	2	.06
UV	9	.41	8	.28	2	.06

De esta forma, el término *investigación* es más representativo en las evaluaciones de UPN, UAT y UCO, programas para los que, como muestran los extractos textuales analizados, el componente investigador juega un papel importante, tanto en la estructuración del plan de estudios para la formación de los estudiantes como en la construcción del currículo:

*“...el espacio curricular un proyecto de investigación” UPN-Ref. 12*

*“...de la pedagogía y la investigación como estrategia metodológica” UAT-Ref. 1*

*“...presenta una formación permanente en investigación relacionada con la práctica pedagógica” UCO-Ref. 2*

La Figura 6.20 muestra un árbol de palabras, resultado del análisis de frecuencia de aparición del término *investigación* en las evaluaciones realizadas a las titulaciones. El árbol señala los diferentes contextos textuales en los cuales se ubica la mencionada palabra *investigación*, donde se puede notar temas recurrentes como el de la pedagogía, la práctica docente y la inclusión de actividades investigadoras en el proceso de formación de los estudiantes, hecho que demuestra una dinámica presencia del componente investigativo en la estructuración curricular de los programas evaluados.

*“...conjunción entre práctica pedagógica e investigación en la formación pedagógica general”*

*“...en esta propuesta la investigación tiene un papel aparentemente fundamental...”*

*“...fomento y desarrollo a la investigación con la estructura curricular...”*

*“...propuesta de articulación de la investigación con las asignaturas...”*

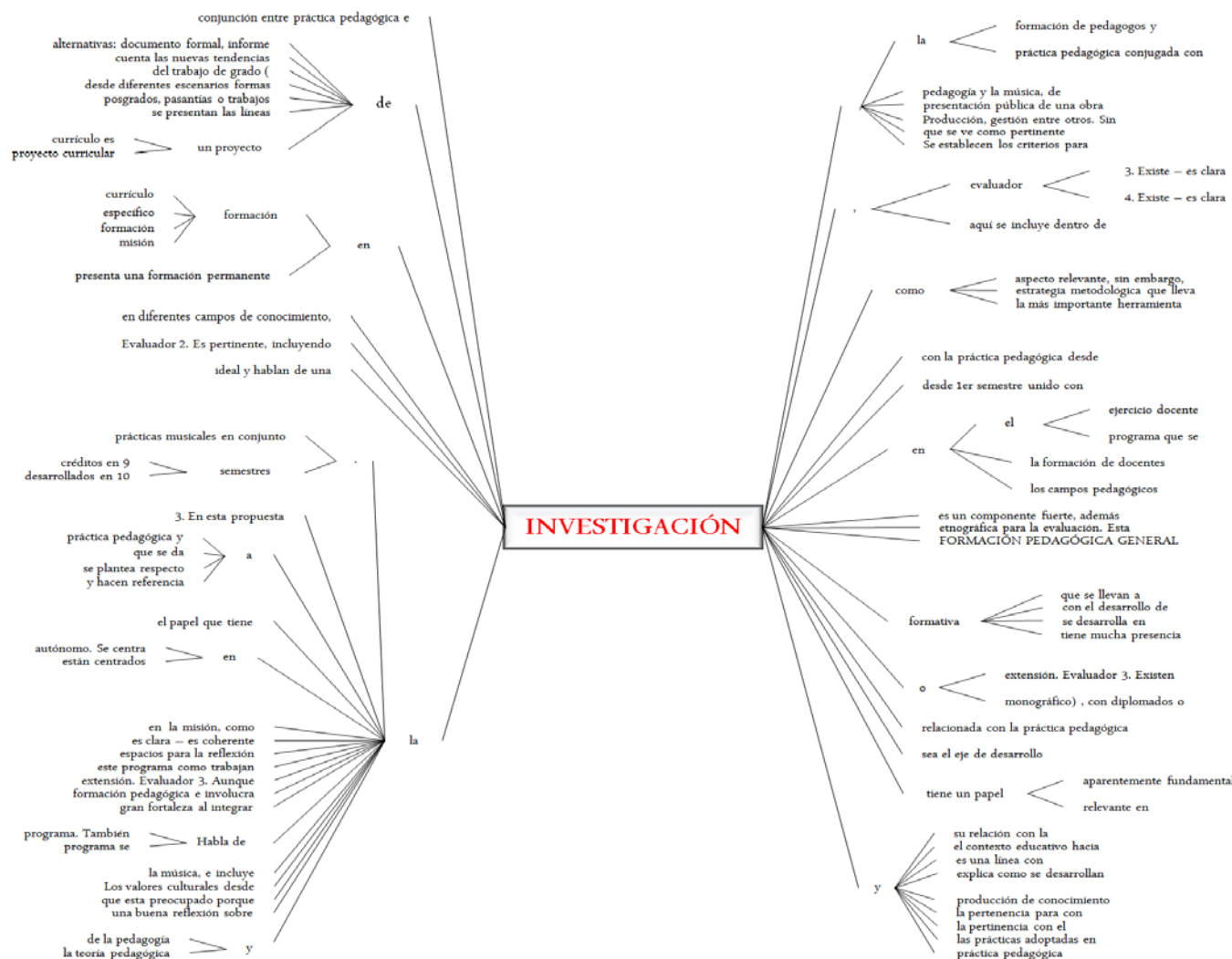


Figura 6.20. Árbol de relación textual para el término *investigación*

En relación con el término *evaluación*, se observa una mayor presencia de éste en los documentos resultado de la evaluación de UAT, CT y UCO, haciendo referencia a la evaluación de estudiantes y a la evaluación del proyecto curricular.

*“Tiene prevista una evaluación como proceso de formación permanente” UAT-Ref.14*

*“...estructura conceptual de la evaluación, evidencian una reflexión y consolidación”*

*UAT-Ref. 14*

*“...clara concepción de la evaluación del Plan de estudios” UAT-Ref. 18*

*“...presentación de los procesos de evaluación y calificación” CT-Ref. 4*

*“...proceso específico relacionado con la evaluación del plan de estudios” CT-Ref. 14*

*“...entienden que la evaluación cualitativa es la ideal” UCO-Ref. 4*

*“En este caso la evaluación es un medio para verificar...” UCO-Ref. 14*

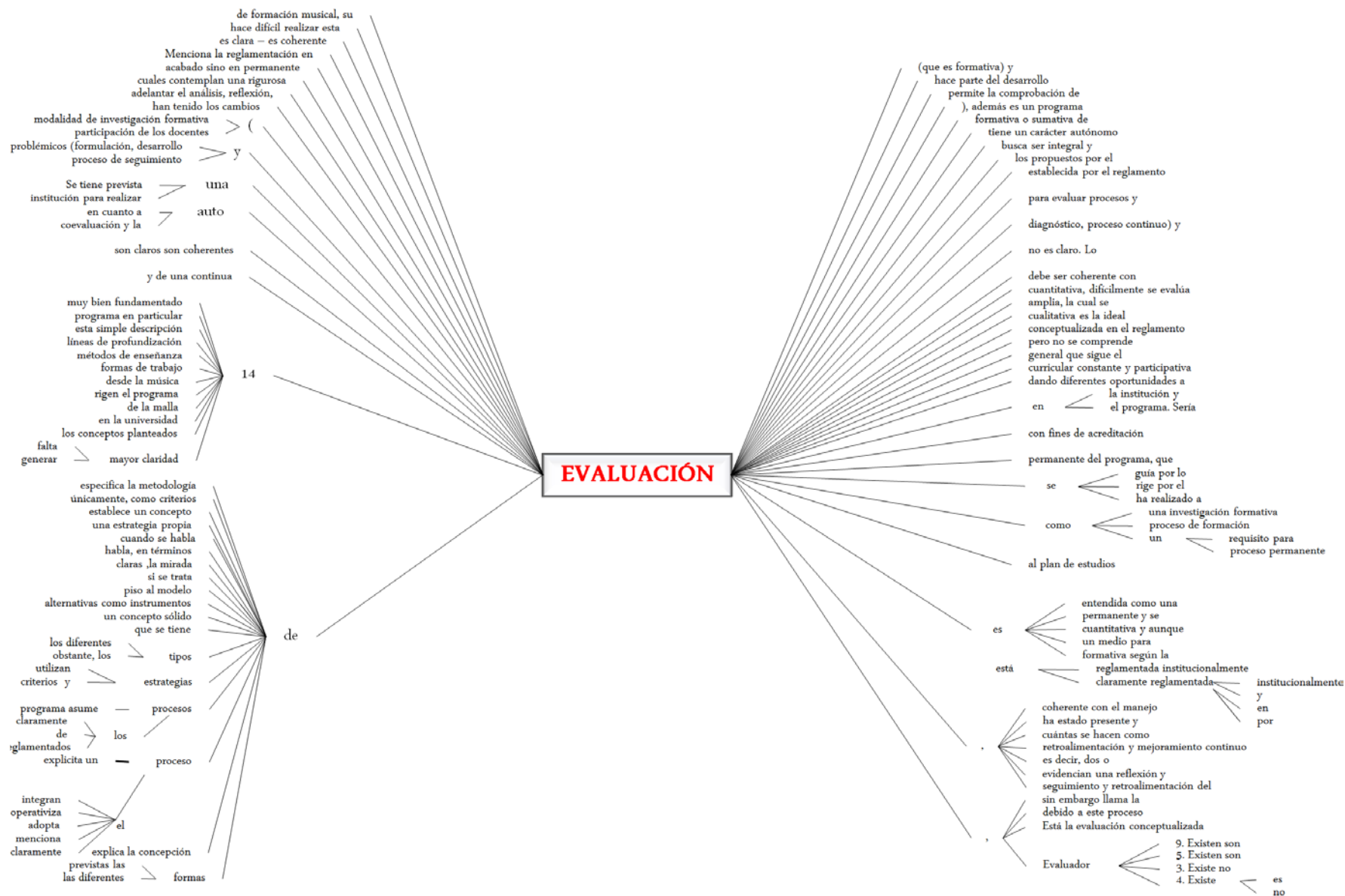
Se llevó a cabo un análisis textual para determinar el árbol de palabras correspondiente al término *evaluación*, el cual se muestra en la Figura 6.21, donde se destacan temas como el de evaluación formativa, la reglamentación que se aplica y el proceso que sigue. Los siguientes son ejemplos de la relación textual sugerida por el análisis.

*“...permanente, orientado a la evaluación como retroalimentación y proceso continuo”*

*“El programa ha desarrollado la evaluación de su currículo”*

*“La mirada de la evaluación del programa de música”*

*“Convocan jurados para la evaluación de determinadas asignaturas”*



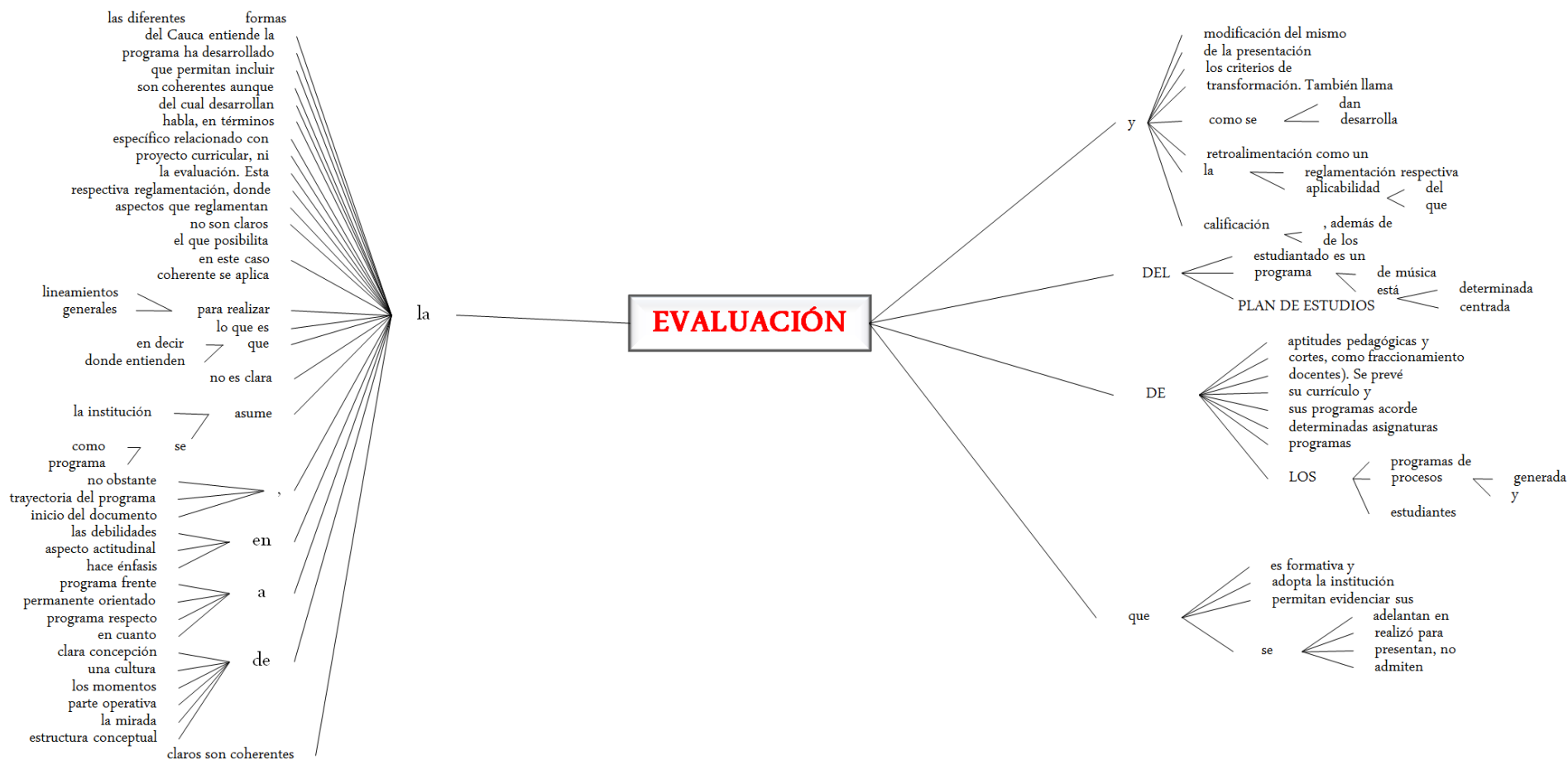


Figura 6.21. Árbol de relación textual para el término *evaluación*

El término *contexto* no se presenta en los documentos de UNAC y UNICAUCA, mientras que se observa una mayor presencia en las titulaciones evaluadas correspondientes a UAT, UPN, UC y UDENAR, refiriéndose específicamente al contexto educativo como espacio de inserción socio-profesional y a las diferentes manifestaciones artísticas que forman parte del ambiente cultural del lugar donde se ubica el programa. Los próximos extractos textuales ejemplifican la presencia de la palabra *contexto* en estas evaluaciones.

*“...teniendo en cuenta el contexto tan variado de prácticas pedagógicas” UAT-Ref.1*

*“Coherente con las necesidades del contexto donde se ubica el programa” UPN-Ref.1*

*“Justificación en las características del contexto cultural musical de la región” UC-Ref.2*

*“...al no conocer los contextos específicos en que se desarrollan” UDENAR-Ref.7*

A continuación (Figura 6.22) se muestra el árbol de palabras para el término *contexto*. En este Árbol destaca la aparición de temas relacionados con las características musicales del entorno cultural particular de las regiones donde se ubican los programas y las necesidades que se generan en relación con profesionales capacitados para resolver las problemáticas. Estas apreciaciones se pueden observar en los siguientes extractos textuales.

*“...coherente con las necesidades del contexto del programa”*

*“...podría complementarse situándose en el contexto educativo, que es su fundamento”*

*“...son viables en el contexto local y regional”*

“Este programa parece en un contexto de la formación musical clásica”

“...flexible y coherente con un contexto educativo en el siglo XXI”

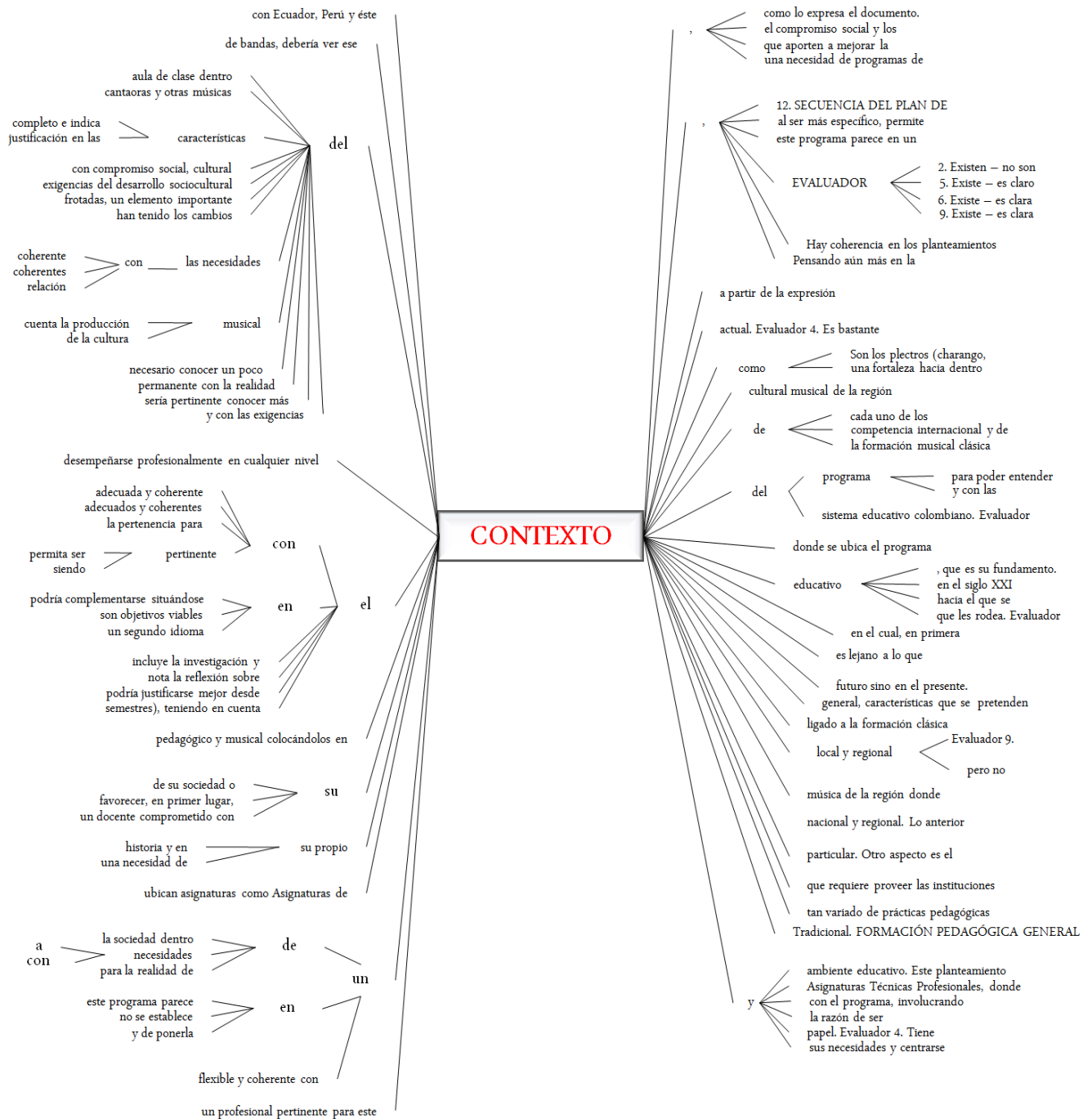


Figura 6.22. Árbol de relación textual para el término *contexto*

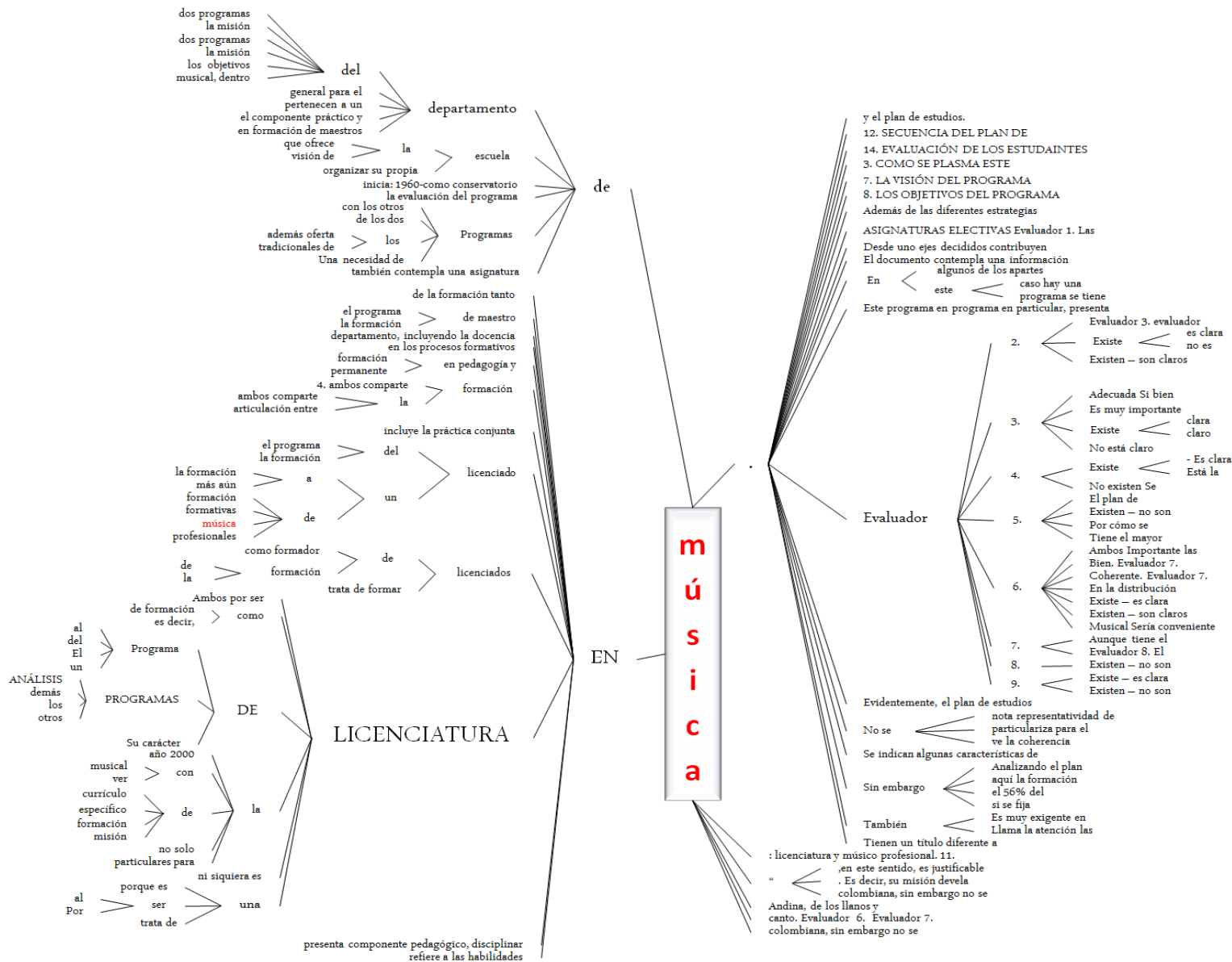


Continuando con el análisis de las palabras seleccionadas, la Tabla 6.13 indica las frecuencias de representatividad y el porcentaje de cobertura correspondientes a los términos música, pedagogía y docentes.

Tabla 6.13. *Frecuencias y porcentajes para la presencia de las palabras música, pedagogía y docentes en los planes de estudio de las titulaciones de licenciatura en música*

Institución	Música		Pedagogía		Docentes	
	<i>f</i>	% de cobertura	<i>f</i>	% de cobertura	<i>f</i>	% de cobertura
CT	25	.39	8	.19	8	.15
UAT	26	.43	16	.39	5	.11
UC	16	.31	5	.15	3	.07
UCO	14	.25	3	.08	3	.07
UDEA	37	.70	5	.14	2	.05
UDENAR	28	.55	7	.21	11	.27
UIS	14	.29	12	.37	5	.13
UNAC	19	.44	9	.31	1	.03
UNICAUCA	8	.18	4	.14	6	.17
UPN	16	.31	6	.18	9	.22
UPTC	9	.20	4	.14	1	.03
UTP	9	.21	1	.03	2	.05
UV	12	.25	2	.06	3	.08

De esta forma, el término *música* tiene mayor representación en UDEA, UDENAR y UAT, haciendo referencia a la denominación del programa, al componente de formación con mayor presencia en los proyectos curriculares y al elemento que forma parte de las tradiciones culturales de las diferentes regiones del país. La Figura 6.23 expone el correspondiente árbol de palabras.



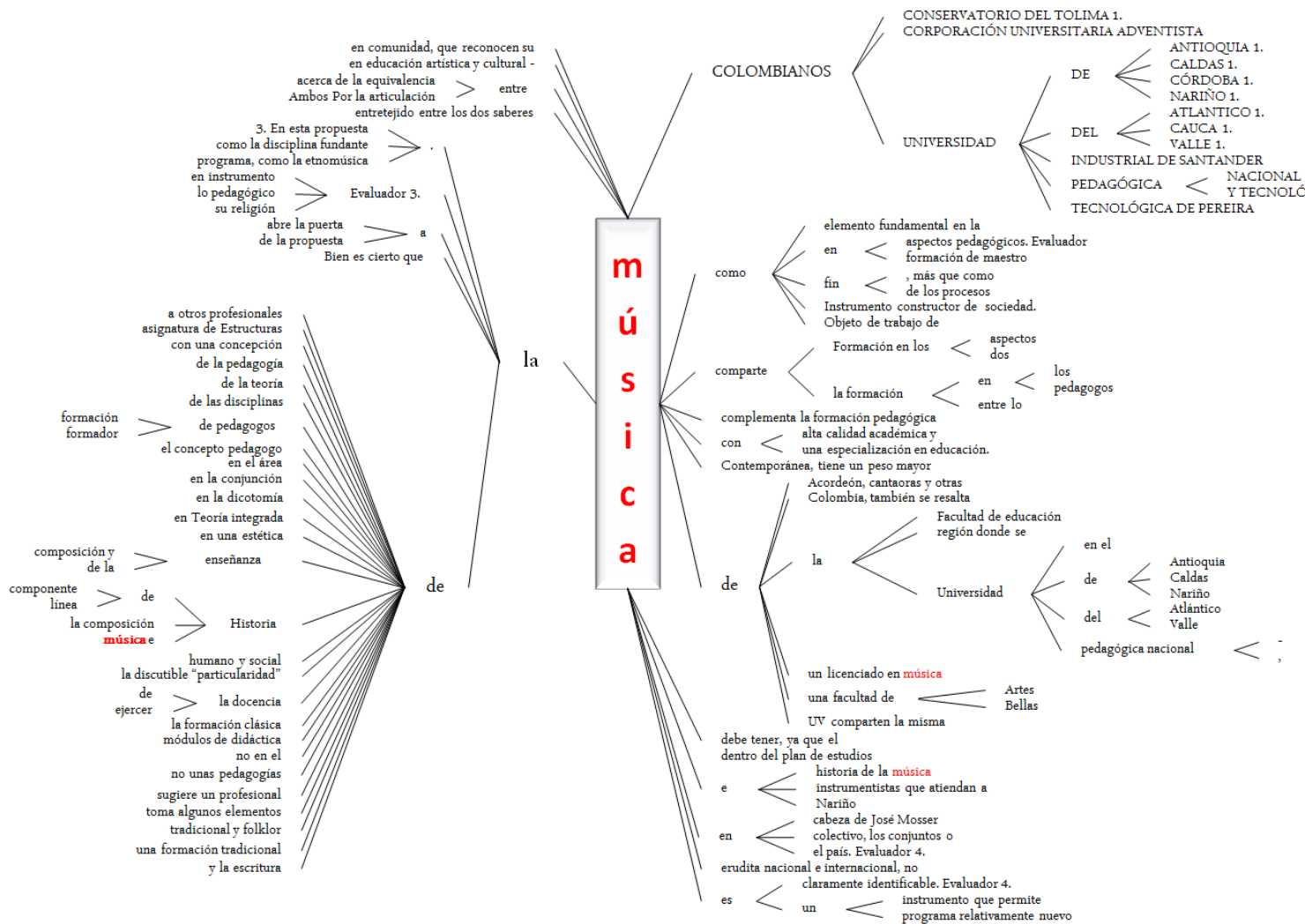


Figura 6.23. Árbol de relación textual para el término *música*

Del análisis contextual de la palabra *música* se pueden extraer los siguientes fragmentos:

*“...dos programas del departamento de música: licenciatura y músico profesional”*

*UV- Ref. 11*

*“...de acordeón, cantaoras y otras músicas del contexto tradicional” UAT-Ref. 12*

*“...estudios se cimienta sobre la música erudita nacional e internacional” CT-Ref. 12*

*“...formación en pedagogía y en música, sin embargo, el porcentaje musical...”*

*UNICAUCA- Ref. 4*

Para el caso de la palabra *pedagogía*, la mayor presencia se observa en UAT, UIS y UNAC, recordando que las dos primeras instituciones optan porque las respectivas Facultades de Educación sean las encargadas de la formación pedagógica, mientras que para el caso del programa de UNAC la unidad académica vinculante es una Facultad de Educación. El término *pedagogía* está asociado, principalmente, al componente que complementa la formación musical en un programa de licenciatura en música (Figura 6.24).

*“...pedagógica en el departamento de pedagogía y excluyendo de alguna manera...”*

*UAT-Ref. 1*

*“Cursos de pedagogía con carácter interdisciplinarios impartidos por...” UIS-Ref.4*

*“...a una formación equilibrada en pedagogía y música de un licenciado” UNAC-*

*Ref.7*

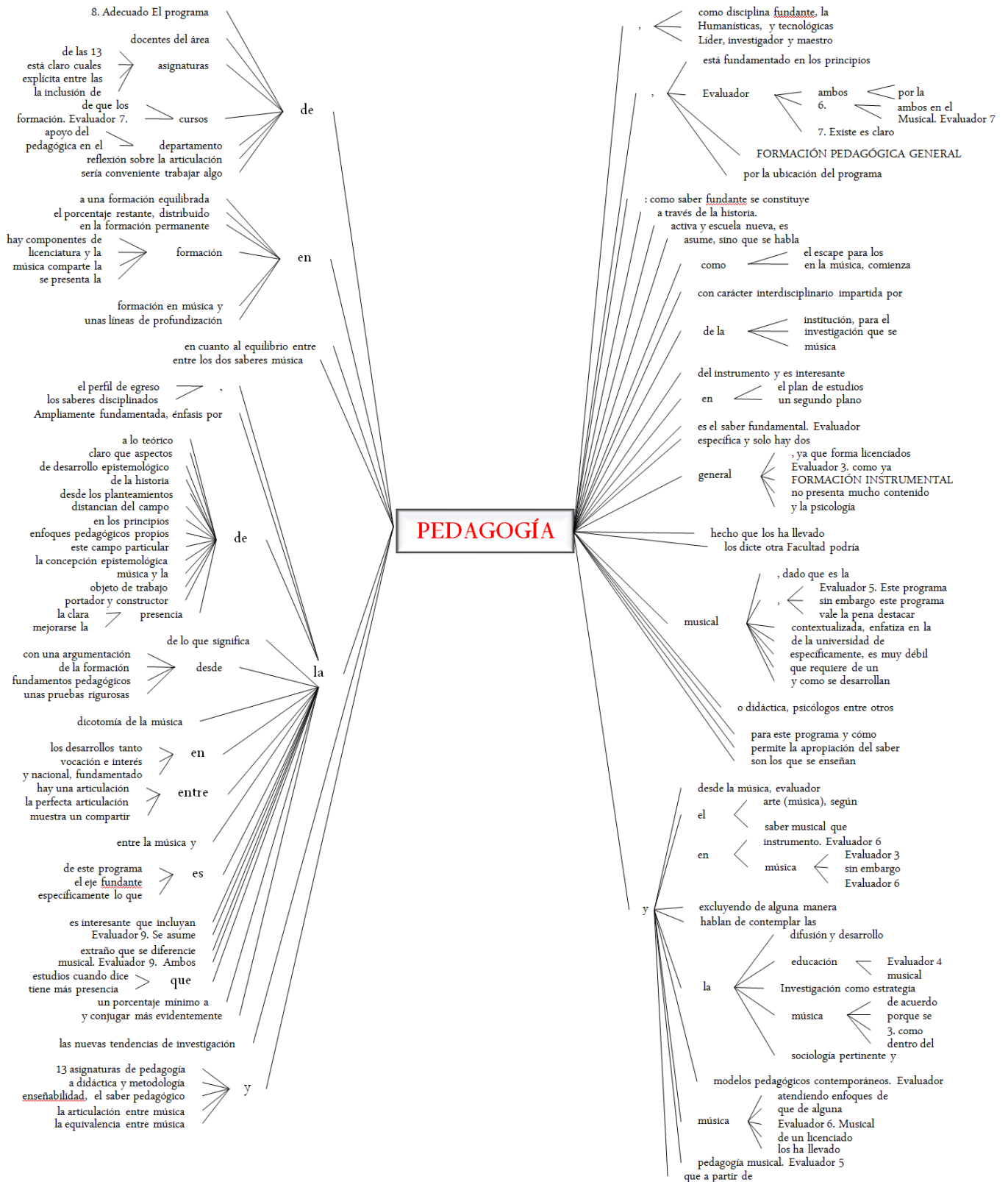


Figura 6.24. Árbol de relación textual para el término *pedagogía*

Por último, la Figura 6.25 muestra el árbol de palabras para el término *docentes*, que tiene mayor representación en las evaluaciones de los programas de UDENAR, UPN y CT, haciendo referencia a las prácticas pedagógicas y al perfil profesional de un licenciado.

De este análisis de contexto de palabras para el término *docente*, se extrajeron los siguientes fragmentos:

*“...donde se habla de docentes de la música que intervienen” UDENAR-Ref. 2*

*“Enfatiza la formación de un docente investigador y gestor con compromiso” UPN-Ref. 2*

*“impacto en la formación de docentes para toda la región centro” UPN-Ref. 8*

*“cumplimiento del perfil en cuanto docente competente en el aula de...” CT-Ref. 2*

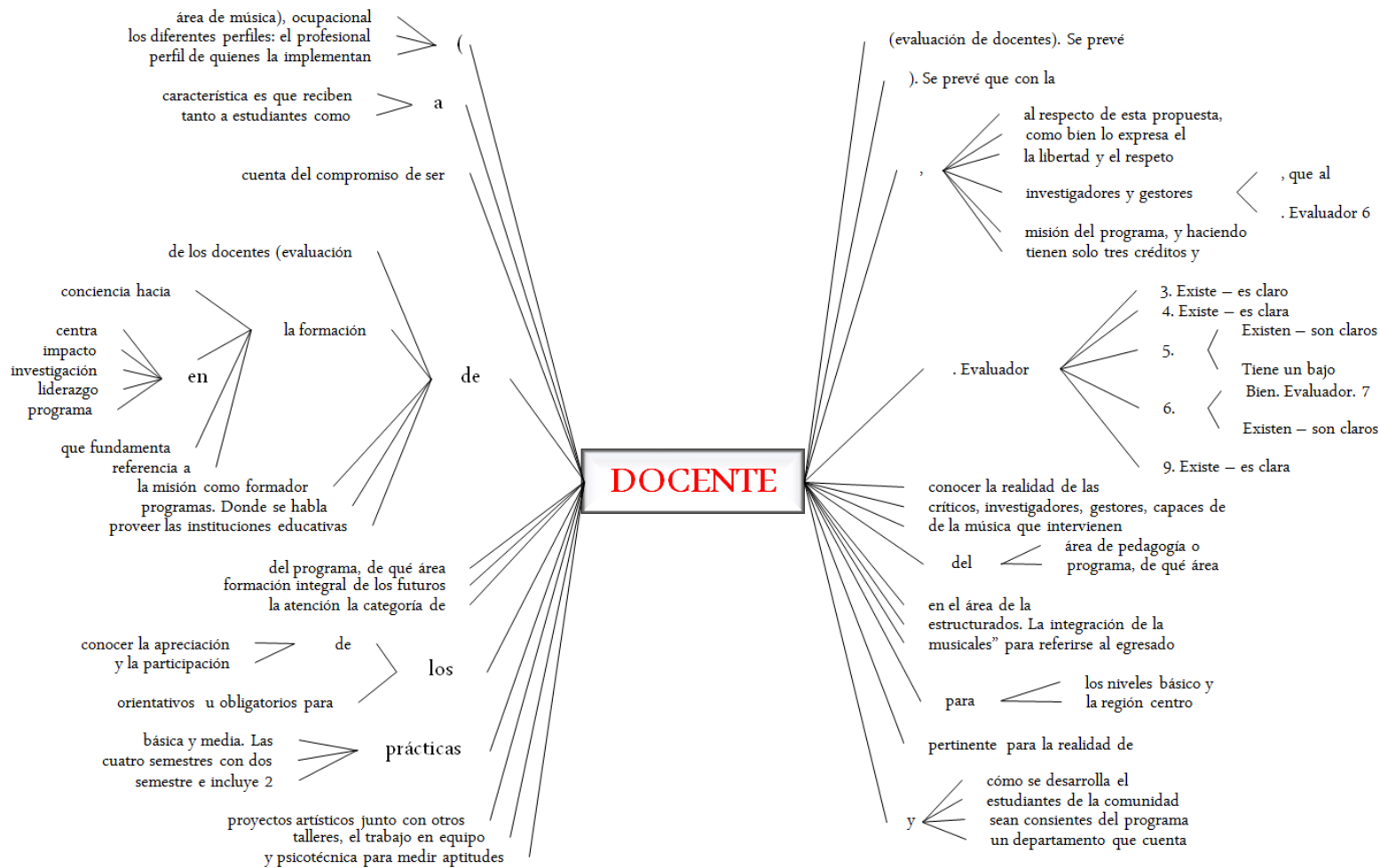


Figura 6.25. Árbol de relación textual para el término docente

## **6.2. Resultados de la Aplicación del Cuestionario**

Diferentes autores (Feixas, 2002; García, Guerra, González, & Álvarez, 2010; Grossman & MacDonald, 2008) han subrayado la importancia que actualmente tiene la investigación sobre cómo los profesionales de la educación superior participan y se implican en la titulación en la que trabajan como docentes. En esta dirección, 267 profesores pertenecientes a los 13 programas de licenciatura en música analizados en este trabajo cumplieron un cuestionario titulado *Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical en Colombia*, con el fin de poder establecer diferentes aspectos sobre el diseño del respectivo plan de estudios de las titulaciones en las que cada uno desarrolla su labor profesional.

Para realizar los análisis se empleó el Software PASW (Predictive Analytics SoftWare), en su versión 19.0., llevando a cabo diferentes pruebas de tipo descriptivo y de carácter inferencial y multivariante, para cada uno de los apartados en que se estructura el instrumento de recogida de información. A continuación se mostrarán los resultados obtenidos en el análisis estadístico de las respuestas dadas a este instrumento por parte de los participantes, en el orden temático aparecido en el cuestionario.

### **6.2.1. Nivel musical del alumnado que accede a la titulación.**

En relación con el nivel musical de los aspirantes al programa, según la opinión de los docentes, se encontró una estimación de 2.6 para la media ( $DT=.05$ ), mientras que los valores de la mediana indican una tendencia en las respuestas hacia la opción *medio* (CT, UAT, UC, UDEA, UPN, UV  $-f_i=130, 48.7\%$ -) y *bajo* (UCO, UDENAR, UIS, UNAC, UNICAUCA,



UPTC, UTP ( $f_i=90$ , 33.7%-), con una clara distribución asimétrica negativa en los casos de UCO, UDEA, UTP y UV ( $gI=.63$ ,  $ET=.15$ ), como se puede ver en la Figura 6.26.

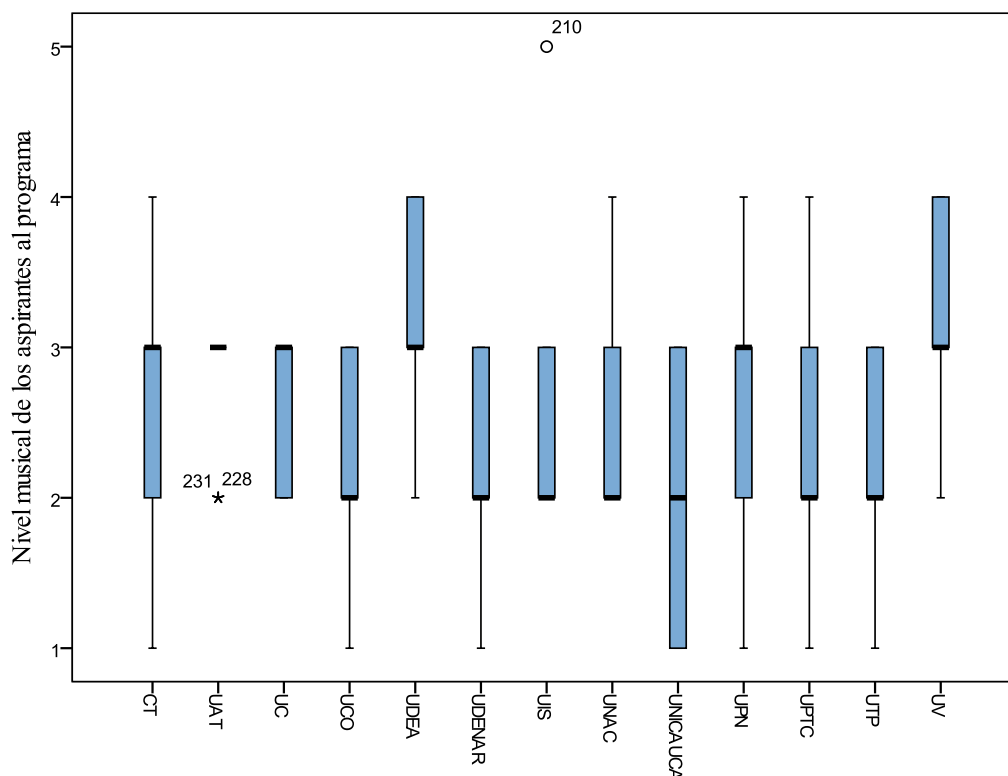
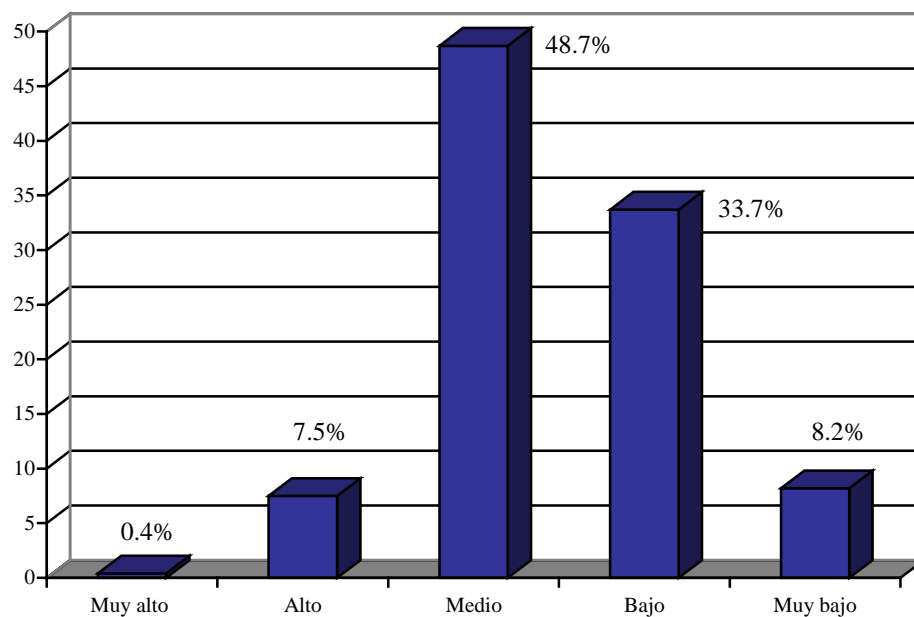


Figura 6.26. Diagrama de caja comparado por institución para nivel musical de los aspirantes al programa

Además, la aplicación de la prueba Chi-cuadrado pudo determinar, con un nivel de confianza del 95%, que existían diferencias estadísticamente significativas en relación con el nivel musical de los estudiantes que acceden al programa por institución educativa ( $X^2(60, n=267)=120.2$ ,  $p=.00 \Rightarrow p \leq .05$ ,  $DT=.87$ ,  $S=.75$ ). Esta probabilidad, asociada a la prueba de  $X^2$  con un  $\alpha=.05$  bilateral, se usará en las comparaciones sucesivas, en pruebas similares de bondad de ajuste.

También, se observa un caso atípico (UIS) y dos casos extremos (UAT), que evidencian las diferencias en la percepción de las habilidades musicales iniciales del estudiantado o la no intervención de estos tres participantes (un dato atípico y dos datos extremos) en los procesos de selección de nuevas cohortes de alumnos.

La Figura 6.27 indica que en un 56.6% (niveles medio, alto y muy alto) de las apreciaciones de los docentes, los estudiantes que acceden al programa poseen una formación musical previa o, en su defecto, poseen habilidades musicales reconocibles; mientras que el 41.9% solo posee habilidades musicales mínimas, con las cuales ha sido admitido en la institución para cursar el programa de licenciatura en música.



*Figura 6.27.* Porcentajes para apreciación de los docentes sobre el nivel musical de los aspirantes al programa

Para establecer qué variables se relacionan o influyen en la percepción del profesorado frente al nivel musical de los aspirantes al programa, se llevó a cabo un *Modelo de Regresión por escalamiento óptimo* ( $R^2=.701$ , análisis de varianza ANOVA,  $F(34, 37)=2.56$ ,  $MSE=21.5$ ,  $p=.003$ ,  $Eta^2=1.49$ ) determinado por el siguiente algoritmo:

*El nivel musical de los aspirantes al programa = .709X<sub>1</sub> + .250X<sub>2</sub> + .327X<sub>3</sub> + .440X<sub>4</sub> + .276X<sub>5</sub> + .545X<sub>6</sub>, donde X<sub>1</sub> es la experiencia docente universitaria en años, X<sub>2</sub> es la titulación de pregrado del profesorado, X<sub>3</sub> corresponde a la motivación de los estudiantes para escoger estos estudios, X<sub>4</sub> a otros motivos del alumnado para acceder al programa, X<sub>5</sub> al tipo de actividad musical extra institucional desarrollada por los estudiantes y X<sub>6</sub> a la vinculación laboral de los docentes.*

Como resultado de este modelo se pudo establecer que existe una relación estadísticamente significativa entre la variable *nivel musical de los aspirantes al programa* (variable dependiente) y la experiencia docente universitaria del profesorado, el tipo de titulación de pregrado de los docentes participantes en el estudio, la motivación de los estudiantes para escoger la titulación, los otros motivos para escoger el programa por parte de los alumnos y el tipo de vinculación laboral del profesorado (variables independientes). El *Coefficiente Beta* de .709 está indicando que *experiencia docente universitaria* es la variable que tiene mayor incidencia en el modelo (Tabla 6.14).

Tabla 6.14. *Modelo de regresión por escalamiento óptimo. Coeficientes de relación para nivel musical de los aspirantes al programa –variable dependiente.*

Variables independientes	Nivel musical de los aspirantes al programa				
	Beta	ET	gl	F	Sig.
Experiencia docente universitaria	.709	.339	2	4.38	.02
Titulación de pregrado del profesorado	.250	.157	4	2.55	.05
Motivación de estudiantes para escoger el programa	.327	.143	3	5.26	.00
Otros motivos del alumnado para acceder al programa	.440	.163	8	7.27	.00
Actividad musical extra institucional de los estudiantes	.276	.162	5	2.90	.07
Tipo de vinculación laboral del profesorado	.545	.330	4	2.73	.044

### 6.2.2. Requisitos de acceso a la titulación.

Un total de 254 Docentes afirman que en su programa se realizan pruebas específicas para acceder a los estudios superiores, en concordancia con los resultados obtenidos en la aplicación de la ficha de análisis a los proyectos curriculares de las licenciaturas en música evaluadas, encontrando de esta forma que todos los programas, aparte de exigir los resultados de las pruebas de Estado (ICFES), aplican con mayor o menor rigor pruebas específicas de selección. Sin embargo, como se observa en la Figura 6.28, el 4.9% de los docentes afirma que no existe tal requisito, hecho que connota un desconocimiento, por parte de estos 13 docentes, de la reglamentación interna del respectivo programa, o su baja participación en los procesos de administración curricular del mismo.

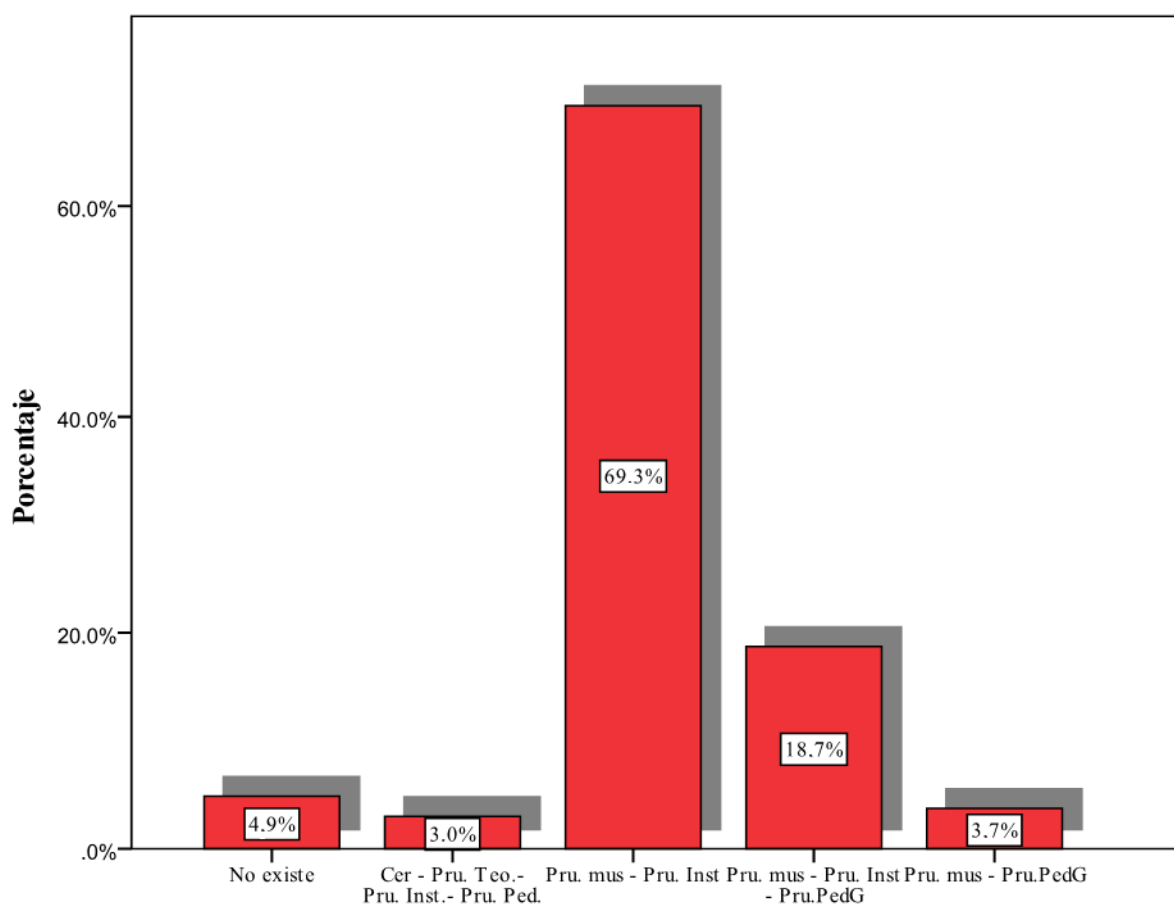


Figura 6.28. Distribución porcentual para la apreciación de los docentes sobre los requisitos de acceso al programa

El análisis que se muestra en la Tabla 6.15 permite constatar el comportamiento de los datos por institución, ya que aplicando la prueba Chi-cuadrado de Pearson ( $X^2(60, n=267)=173.7, p=.00 \Rightarrow p \leq .05$ ) se determinó, con un nivel de confianza del 95%, que existen diferencias estadísticamente significativas en los requisitos de acceso al programa por universidad, de acuerdo con las opiniones de los docentes.

Tabla 6.15. *Frecuencias y porcentajes para los requisitos de acceso a las licenciaturas en música por institución*

Institución	Requisitos de acceso al programa									
	Pruebas musical y pedagógica		Pruebas musical e instrumental		Pruebas musical, instrumental y pedagógica		Certificado y pruebas musical, instrumental y pedagógica		No existe	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	2	8.0	17	68.0	3	12.0	3	12.0	0	.0
UAT	1	6.0	11	73.3	3	20.0	0	.0	0	.0
UC	0	.0	20	100.0	0	.0	0	.0	0	.0
UCO	0	.0	12	92.3	0	.0	0	.0	1	7.7
UDEA	0	.0	22	88.0	1	4.0	2	8.0	0	.0
UDENAR	0	.0	16	55.2	11	37.9	0	.0	2	6.9
UIS	1	5.9	15	88.2	0	.0	1	5.9	0	.0
UNAC	0	.0	12	75.0	0	.0	0	.0	4	25.0
UNICAUCA	1	5.6	13	72.2	1	5.6	0	.0	3	16.6
UPN	3	8.1	9	24.3	23	62.2	0	.0	2	5.4
UPTC	2	13.3	3	20.0	8	53.3	1	6.6	1	6.6
UTP	0	.0	14	93.3	0	.0	1	6.6	0	.0
UV	0	.0	21	95.5	0	.0	1	4.5	0	.0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>3.7</b>	<b>185</b>	<b>69.3</b>	<b>50</b>	<b>18.7</b>	<b>9</b>	<b>3.0</b>	<b>13</b>	<b>4.9</b>

Asimismo, la Tabla 6.15 muestra casos representativos, como el de UC, donde la totalidad de docentes afirma que en el programa se realizan pruebas musicales e instrumentales para la selección de nuevos estudiantes, pese a que en la información suministrada por las directivas de la titulación se menciona la existencia de una entrevista, con la cual se pretende medir, en los aspirantes, el nivel de competencia comunicativa básica para la formación de un educador.

Otro caso es el de UPN, en donde el 62% de los docentes concuerda con la información institucional, por cuanto en el programa se realizan pruebas musicales,

instrumentales y pedagógicas para la selección de aspirantes. Situación similar se observa en UCO (coincidencia del 92% de los docentes), UTP (coincidencia del 93% de los docentes) y UV (coincidencia del 95% de los docentes).

Las comparaciones post-hoc para esta muestra, apoyadas en la prueba *Bonferroni*, evidenciaron diferencias significativas para los requisitos de acceso al programa y la institución, entre CT y UV ( $t= 1.083, p < .05$ ), UDENAR y UNAC ( $t= .922, p < .05$ ), UPN y UNAC ( $t= 1.372, p < .001$ ), UPTC y UNAC ( $t= 1.283, p < .01$ ), y UPN y UNICAUCA ( $t= .955, p < .05$ ).

### **6.2.3. Responsables del diseño del plan de estudios.**

Se quiso indagar sobre la participación de los diferentes agentes académicos (directivos, docentes, estudiantes, egresados, etc.) en el diseño del plan de estudios vigente en cada uno de estos programas de licenciatura en música, encontrando que es destacable el protagonismo del profesorado en la estructuración académica de estas titulaciones (Figura 6.29), hecho que es enfático y generalizado para en los docentes universitarios, según Egido (2010) e Imbernón (2006), y que posiblemente tiene relación directa con las actividades de evaluación de la calidad (registro calificado y acreditación de alta calidad) que adelantan estas titulaciones. Así, el 35.2% de los participantes opina que fueron los mismos docentes quienes diseñaron el plan de estudios, mientras que el 22.5% dice que fue una comisión compuesta por docentes, directivos y estudiantes. También, en un porcentaje cercano, el 21.7% de los docentes manifiesta que esta labor estuvo a cargo de una comisión integrada solamente por profesores y directivos.

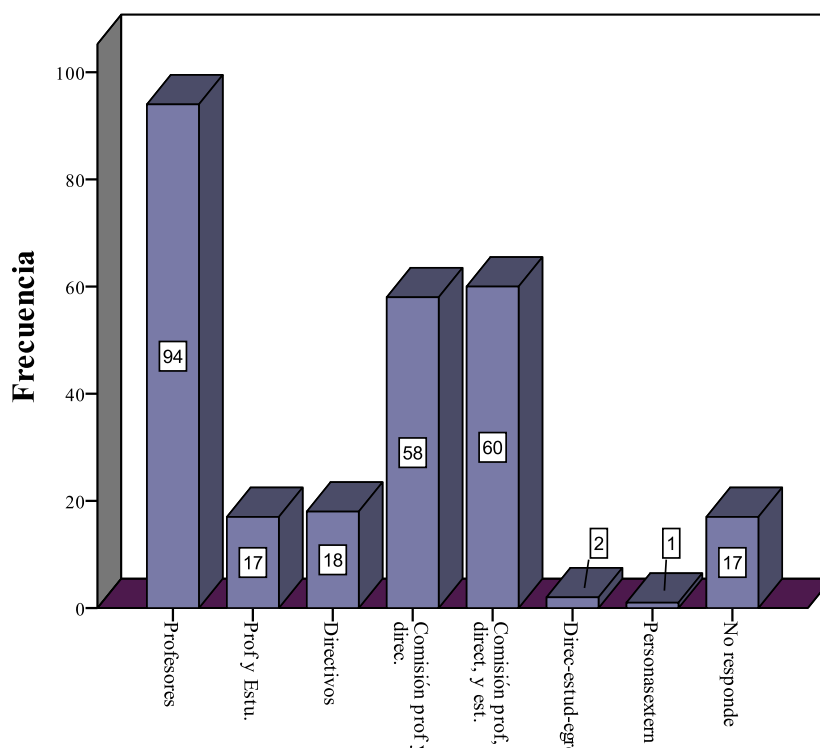


Figura 6.29. Distribución de frecuencias para la apreciación de los docentes sobre los responsables del diseño del plan de estudios

Por otra parte, es destacable el porcentaje de docentes que manifiesta no saber quiénes participaron en el diseño del plan de estudios vigente (6.3%), que podría corresponderse con el grupo de docentes catedráticos (34.8%), dado que, por su tipo de vinculación, no tienen obligaciones laborales diferentes a la docencia. Sin embargo, en un análisis de comparación con el tipo de vinculación, los resultados de la prueba Chi-cuadrado ( $\chi^2(28, n=267)=38.7, p=.08 \Rightarrow p>.05$ ) indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de vinculación de los docentes y su opinión sobre quienes diseñaron el actual plan de estudios de los respectivos programas.

Como se aprecia en la Tabla 6.16, 137 de los participantes indican que un grupo de personas se reúne para concretar el plan de estudios que rige los destinos académicos del



programa, en concordancia con lo planteado por el CNA, que advierte de la convocatoria a todos los estamentos para realizar las evaluaciones y los ajustes curriculares a que haya lugar.

Tabla 6.16. *Frecuencias y porcentajes para los responsables del diseño del plan de estudios por institución*

Institución	Responsables del diseño del plan de estudios													
	Profesores		Profesores y estudian.		Directivos		Comisión profesores directivos		Comisión profesores directivos estudiantes		Directivos estudiantes egresados		NR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	3	12.5	0	.0	3	12.5	11	45.8	5	21.0	0	.0	2	8.3
UAT	5	33.3	0	.0	0	.0	3	20.0	5	33.3	0	.0	2	13.3
UC	10	50.0	1	5.0	0	.0	2	10.0	6	30.0	0	.0	1	5.0
UCO	5	38.5	2	15.4	0	.0	3	23.1	3	23.1	0	.0	0	.0
UDEA	11	44.0	0	.0	1	4.0	5	20.0	1	4.0	0	.0	7	28.0
UDENAR	3	10.0	6	20.0	4	13.1	6	20.0	9	30.0	0	.0	2	6.6
UIS	7	41.2	0	.0	2	11.8	1	5.9	3	17.6	1	5.9	3	17.6
UNAC	4	25.0	0	.0	2	12.5	2	12.5	8	50.0	0	.0	0	.0
UNICAUCA	12	66.6	0	.0	1	5.5	2	11.0	1	5.5	1	5.5	1	5.5
UPN	6	16.2	1	2.7	4	10.8	17	46.0	9	24.3	0	.0	0	.0
UPTC	3	20.0	5	33.3	0	.0	1	6.6	6	40.0	0	.0	0	.0
UTP	9	60.0	2	13.3	0	.0	2	13.3	2	13.3	0	.0	0	.0
UV	16	72.7	0	.0	1	4.5	3	13.6	2	9.0	0	.0	0	.0
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>35.2</b>	<b>17</b>	<b>6.4</b>	<b>18</b>	<b>6.7</b>	<b>58</b>	<b>21.7</b>	<b>60</b>	<b>22.5</b>	<b>2</b>	<b>.7</b>	<b>17</b>	<b>6.7</b>

Por otra parte, se aprecia en UC (único programa con acreditación de alta calidad), que hay una mayor interacción en el interior del colectivo docente (55%) para estos procesos de estructuración académica del programa, en relación con el involucramiento de otros estamentos académicos (45%), hecho que no coincide con los lineamientos propuestos por el CNA.

Las comparaciones post-hoc realizadas, con la aplicación de la prueba *Bonferroni*, evidenciaron diferencias significativas para responsables del diseño del plan de estudios y la institución únicamente entre CT y UV ( $t= 2.296, p< .01$ ).

#### **6.2.4. Periodicidad en la evaluación del plan de estudios.**

En cuanto a la frecuencia de evaluación de los planes de estudio, considerando que las vigencias otorgadas por el CNA para registro calificado son de siete años, mientras que para acreditación de alta calidad se mueven en un rango de cuatro a seis años, los docentes advierten en su mayoría (38.2%) que esta evaluación se realiza anualmente, seguidos por un grupo de docentes, también en una proporción considerable (34.4%), que afirman que dicha actividad se realiza en un periodo de 2 a 5 años. Sin embargo, hay docentes que perciben que nunca se ha evaluado el plan de estudios (7.1%) y otros que no saben si se ha evaluado o que no responden a la pregunta (14.6%), presumiblemente porque no participan de estos procesos de gestión curricular (Tabla 6.17). Además, la prueba Chi-cuadrado ( $X^2(48, n=267)=98.2, p=.00 \Rightarrow p<.05$ ) muestra que hay diferencias estadísticamente significativas entre la institución y la apreciación de los docentes con respecto a la evaluación del plan de estudio de las licenciaturas en música.

Tabla 6.17. Estadísticos descriptivos para la periodicidad en la evaluación del plan de estudios por institución

Institución	Periodicidad en la evaluación del plan de estudios												
	Nunca		Anual		2-5 años		>5 años		NR		M	DT	CV
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
CT	0	.0	13	52.0	6	24.0	3	12.0	3	12.0	2.84	1.068	.376
UAT	0	.0	8	53.3	4	26.7	0	.0	3	20.0	2.87	1.187	.414
UC	0	.0	8	40.0	10	50.0	0	.0	2	10.0	2.80	.894	.319
UCO	0	.0	8	61.5	4	30.8	0	.0	1	7.7	2.54	.877	.345
UDEA	0	.0	10	40.0	5	20.0	1	4.0	9	36.0	3.36	1.350	.402
UDENAR	11	37.9	7	24.1	6	20.7	3	10.3	2	6.9	2.24	1.272	.568
UIS	0	.0	7	41.2	6	35.3	2	11.8	2	11.8	2.94	1.029	.350
UNAC	0	.0	6	37.5	6	37.5	1	6.3	3	18.8	3.06	1.124	.367
UNICAUCA	4	22.2	3	16.7	5	27.8	2	11.1	4	22.2	2.94	1.474	.501
UPN	2	5.4	13	35.1	16	43.2	1	2.7	5	13.5	2.84	1.068	.376
UPTC	1	6.7	6	40.0	5	33.3	1	6.7	2	13.3	2.80	1.146	.409
UTP	1	6.7	3	20.0	10	66.7	0	.0	1	6.7	2.80	.862	.308
UV	0	0.0	10	45.5	9	40.9	1	4.5	2	9.1	2.77	.922	.333
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>7.1</b>	<b>102</b>	<b>38.2</b>	<b>92</b>	<b>34.5</b>	<b>15</b>	<b>5.6</b>	<b>39</b>	<b>14.6</b>	<b>2.82</b>	<b>1.132</b>	<b>.401</b>

Al cruzar estos datos con el tipo de vinculación de los docentes, se encontró que quienes respondieron a estas opciones (*nunca-NR*) eran catedráticos (30.1% del total de catedráticos), ocasionales (17.9% del total de ocasionales) y de planta (16.5% del total de planta). Cuando se cruzan nuevamente los datos de la frecuencia en la evaluación del plan de estudios con la experiencia universitaria de los docentes, se presume que quienes respondieron a la última clasificación (*nunca-NR*) pertenecían al grupo que no tenía experiencia universitaria, pero los datos resultantes muestran una situación diferente; estas respuestas se centraron en el grupo de docentes que cuenta con una experiencia universitaria ubicada en el rango 0.5 a 10 años (15.4% del total de participantes), los restantes casos se mueven en rangos superiores, más de 11 años de experiencia (6.4% del total de participantes).

Para este caso, la prueba Chi-cuadrado determinó que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los años de experiencia docente universitaria de los participantes y su opinión frente a la periodicidad de la evaluación en el programa ( $X^2(24, n=267)=26.4, p=.35$ ).

Por otra parte, el análisis particular del comportamiento de los datos de UC<sup>2</sup> muestra que la evaluación de su plan de estudios se realiza en un periodo comprendido entre 1 y 5 años, resultado que se corresponde con la acreditación de alta calidad que recibieron, por un periodo de 4 años.

#### **6.2.5. Metodología empleada para evaluar el plan de estudios.**

La Figura 6.30 muestra que la aplicación de test es la metodología con mayor recurrencia en la evaluación de los planes de estudio de las licenciaturas en música (53.6%), junto con las entrevistas (32.2%), aunque también se mencionan las evaluaciones externas (9.4%), que pueden estar referidas a las visitas de pares académicos con fines de verificación, las cuales se realizan dentro de los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad establecidos por el CNA.

---

<sup>2</sup> En los análisis sucesivos se hará alusión en particular a UC, dado que es el único programa de la muestra que cuenta con acreditación de alta calidad y dentro de los objetivos de la investigación está el de contrastar esta titulación con las demás que forman parte del estudio.

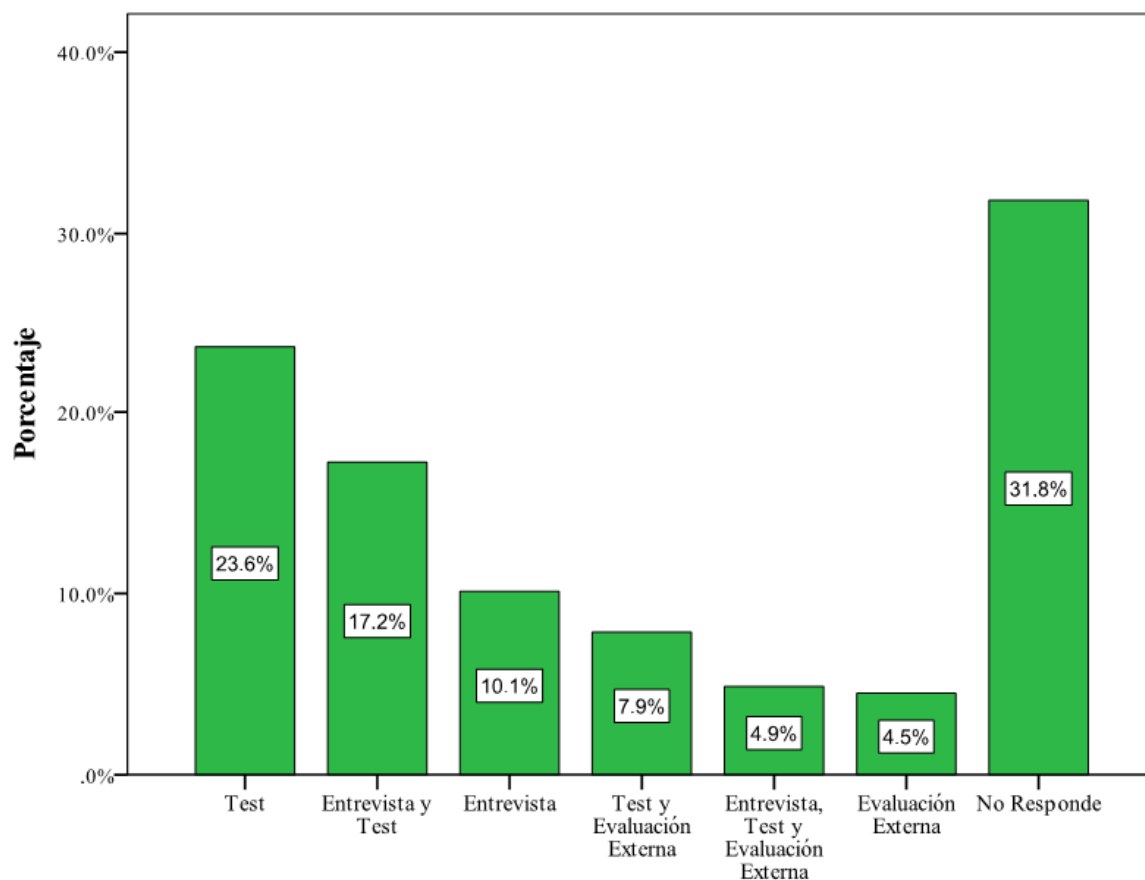


Figura 6.30. Distribución porcentual para metodología utilizada en la evaluación del plan de estudios según los participantes en el estudio

La prueba Chi-cuadrado resultó significativa, en un nivel de confianza del 95%, mostrando que existen diferencias estadísticas entre la metodología utilizada para evaluar el plan de estudios y la institución ( $\chi^2(72, n=267)=120.3, p=.00$ ).

La Tabla 6.18 muestra la distribución de los datos por institución educativa, señalando que quienes aseguran que la aplicación de test es la metodología con mayor aceptación se ubican preferentemente en los grupos docentes de UPN, CT y UC.

Tabla 6.18. *Frecuencias y porcentajes de metodología para evaluar el plan de estudios por institución*

Institución	Metodología para la evaluación del plan de estudios												
	Test		Entrevista		Evaluación externa		Test, entrevista		Test, ev. externa		Test, entrevista, ev. externa		NR
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>
CT	9	36.0	3	12.0	2	8.0	2	8.0	2	8.0	2	8.0	5
UAT	4	26.7	0	.0	0	.0	1	6.7	0	.0	0	.0	10
UC	8	40.0	1	5.0	1	5.0	5	25.0	1	5.0	0	.0	4
UCO	3	23.1	2	15.4	1	7.7	4	30.8	1	7.7	0	.0	2
UDEA	2	9.1	6	27.3	1	4.5	1	4.5	2	9.1	1	4.5	9
UDENAR	6	20.7	5	17.2	0	.0	4	13.8	2	6.9	2	6.9	10
UIS	4	23.5	1	5.9	0	.0	3	17.6	0	.0	1	5.9	8
UNAC	4	25.0	1	6.3	0	.0	3	18.8	2	12.5	1	6.3	5
UNICAUCA	5	27.8	4	22.2	1	5.6	3	16.7	0	.0	1	5.6	4
UPN	12	32.4	1	2.7	0	.0	2	5.4	6	16.2	0	.0	16
UPTC	1	6.7	1	6.7	2	13.3	3	20.0	3	20.0	4	26.7	1
UTP	3	20.0	2	13.3	0	.0	6	40.0	2	13.3	1	6.7	1
UV	2	9.1	0	.0	1	4.5	9	40.9	0	.0	0	.0	10
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>23.6</b>	<b>27</b>	<b>10.1</b>	<b>12</b>	<b>4.5</b>	<b>46</b>	<b>17.2</b>	<b>21</b>	<b>7.9</b>	<b>13</b>	<b>4.9</b>	<b>85</b>

Como se puede observar, existe un alto número de docentes que no respondió a este interrogante, denotando el desconocimiento y la no participación de éstos (31.8%) en los procesos de evaluación del plan de estudios. Esta afirmación se justifica en la comparación de este dato con el de docentes que no respondieron en el anterior ítem (*frecuencia en la evaluación del plan de estudios*), indicando que un grupo de participantes, pese a saber cuándo se realiza la actividad evaluativa de los programas, no participa de ella.

### 6.2.6. Utilidad dada a los resultados de la evaluación del plan de estudios.

Tras conocer la periodicidad en la evaluación del plan de estudios y las metodologías mayoritariamente aceptadas para realizar esta actividad de gestión curricular, se preguntó a los participantes sobre la utilidad de dicha evaluación. De esta forma se obtuvieron 126 respuestas, las cuales señalan que en siete de los programas (CT, UC, UCO, UDEA, UIS, UNAC, UV) los docentes consideran que los resultados de la evaluación tienen una utilidad *alta* ( $Mdn= 4$ ), mientras que en tres de ellos (UDENAR, UPTC, UTP) la tendencia es hacia considerar una utilidad *media* ( $Mdn= 3$ ), como se puede notar en la Figura 6.31.

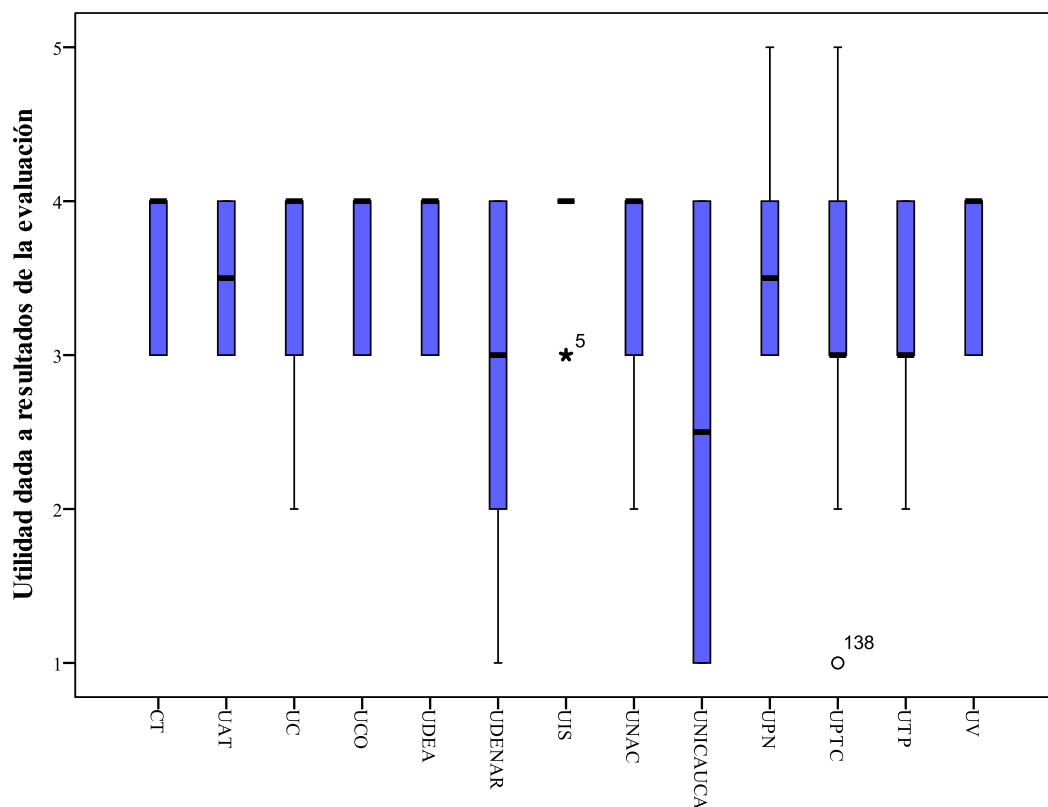


Figura 6.31. Diagrama de caja comparado de institución por utilidad de los resultados de la evaluación del plan de estudios

Pese al alto porcentaje de docentes que no respondieron a esta pregunta (52.8%), la preferencia general en las respuestas es hacia una utilidad media-alta ( $M=3.4$ ,  $ET=.7$ ,  $S=.6$ ,  $DT=.8$ ), con un valor de Chi-cuadrado ( $X^2(60, n=267)=89.3$ ,  $p=.08$ ), que indica la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la utilidad dada a la evaluación y la institución educativa. En la Tabla 6.19 se señalan los estadísticos descriptivos correspondientes a la utilidad de la evaluación por institución educativa, resaltando la alta representatividad de UC (50%) en la categoría *alta*, y recordando que es el único programa de la muestra con “Acreditación de Alta Calidad”.

Tabla 6.19. *Estadísticos descriptivos para utilidad de los resultados de la evaluación por institución*

Institución	Utilidad de los resultados de la evaluación del plan de estudios						M	DT	CV
	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta	NR			
CT	.0%	.0%	20.0%	28.0%	.0%	52.0%	3.58	.515	.144
UAT	.0%	.0%	20.0%	20.0%	.0%	60.0%	3.50	.548	.157
UC	.0%	5.0%	25.0%	50.0%	.0%	20.0%	3.56	.629	.177
UCO	.0%	.0%	15.4%	23.1%	.0%	61.5%	3.60	.548	.152
UDEA	.0%	.0%	8.0%	12.0%	.0%	80.0%	3.60	.548	.152
UDENAR	6.9%	17.2%	27.6%	20.7%	.0%	27.6%	2.86	.964	.337
UIS	.0%	.0%	5.9%	29.4%	.0%	64.7%	3.83	.408	.107
UNAC	.0%	6.3%	6.3%	18.8%	.0%	68.8%	3.40	.894	.263
UNICAUCA	5.6%	.0%	.0%	5.6%	.0%	88.9%	2.50	2.121	.848
UPN	.0%	.0%	24.3%	21.6%	2.7%	51.4%	3.56	.616	.173
UPTC	6.7%	6.7%	20.0%	20.0%	6.7%	40.0%	3.22	1.202	.373
UTP	.0%	6.7%	26.7%	20.0%	.0%	46.7%	3.25	.707	.218
UV	.0%	.0%	27.3%	31.8%	.0%	40.9%	3.54	.519	.147
<b>Total</b>	<b>1.5%</b>	<b>3.4%</b>	<b>18.4%</b>	<b>23.2%</b>	<b>.7%</b>	<b>52.8%</b>	<b>3.39</b>	<b>.779</b>	<b>.230</b>



Al comparar el porcentaje de participantes que no respondieron a este ítem (52.8%) con el grupo que no respondió a la pregunta de metodología (34.8%) y frecuencia (14.6%) de la evaluación, se puede afirmar que más de la mitad de los participantes en esta investigación no encuentra relevantes los resultados de los procesos de evaluación del plan de estudios que se realizan en las licenciaturas en música, ya sea por su no participación en estas actividades, porque no notan los cambios que se han generado a partir del proceso evaluativo o porque no están de acuerdo con los procesos, métodos y resultados de la evaluación.

Se quiso averiguar también qué pensaba el grupo de docentes doctores y docentes con maestría respecto a la utilidad de esta evaluación en los programas de licenciatura evaluados, encontrado altos porcentajes de no respuesta (42.9% de docentes con doctorado y 58.3% de docentes con maestría) y una tendencia, para los que sí respondieron, hacia una utilidad media-alta.

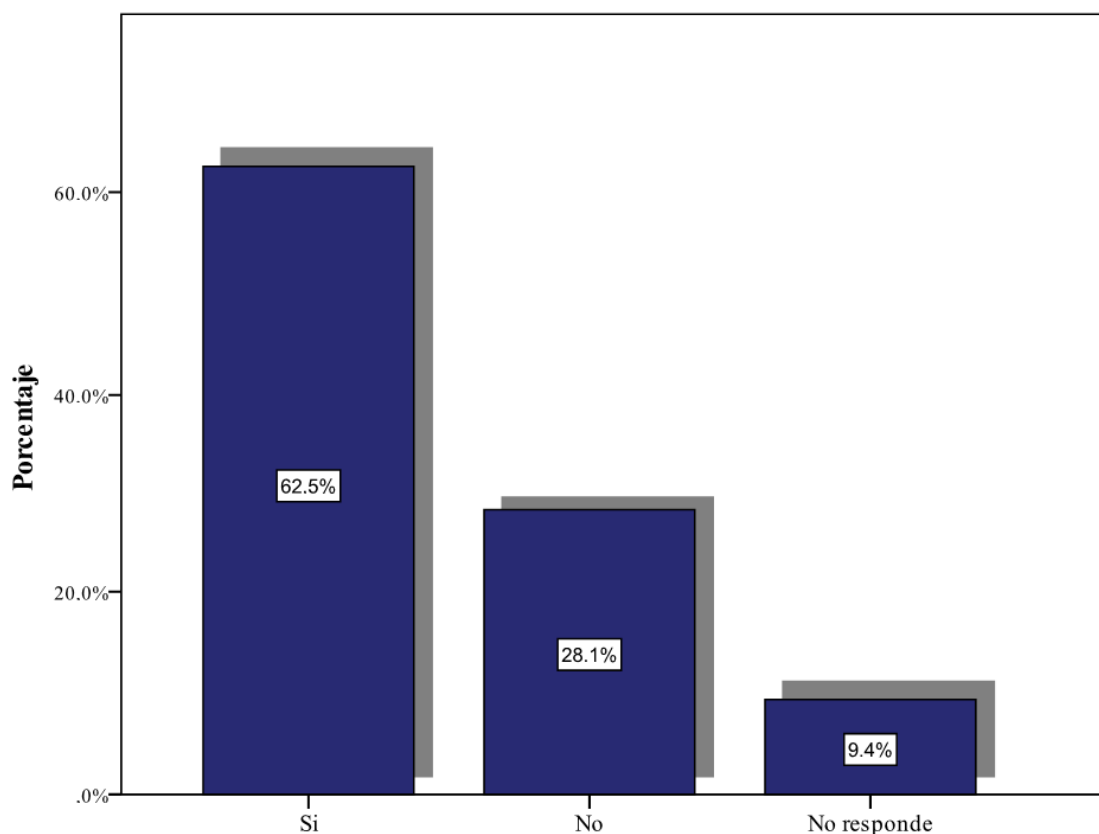
Una situación semejante se presenta en el análisis particular de UC, donde el 50% de los docentes considera una utilidad alta para los resultados de la evaluación del plan de estudios, mientras que el 25% considera una utilidad media.

#### **6.2.7. Existencia de un proyecto académico que garantice la consecución de los objetivos del plan de estudios.**

A partir de la Ley 749 (2002, art. 8), que determina que todos los programas de pregrado deberían contar con *registro calificado* para continuar con su funcionamiento, el CNA establece los requisitos mínimos para que estos programas adquieran dicho registro, dentro de los cuales se señala que el programa debe contar con un proyecto curricular que le permita conseguir sus objetivos y metas de formación. Éste debe incluir una fundamentación

teórica, práctica y metodológica; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos; las estrategias metodológicas, el modelo y los contextos de aprendizaje, además del perfil de formación (Decreto 2566; 2003, art. 4).

Como se desprende de los datos contenidos en la Figura 6.32 y la Tabla 6.20, el 62.5% de los docentes ( $f_i=167$ ) respondió afirmativamente a la existencia, en el respectivo programa de licenciatura en música, de un proyecto que garantice la consecución de los objetivos de su plan de estudios; mientras que el restante 37.5% dice que no existe o no conoce de él ( $f_i=100$ ).



*Figura 6.32.* Porcentaje de existencia proyecto curricular según la apreciación de los participantes

Tabla 6.20. *Porcentajes para la existencia de un proyecto curricular por institución*

Institución	Existencia proyecto curricular		
	Si	No	No responde
CT	52.0%	24.0%	24.0%
UAT	86.7%	13.3%	.0%
UC	80.0%	20.0%	.0%
UCO	76.9%	15.4%	7.7%
UDEA	48.0%	36.0%	16.0%
UDENAR	51.7%	37.9%	10.3%
UIS	88.2%	11.8%	.0%
UNAC	62.5%	25.0%	12.5%
UNICAUCA	27.8%	72.2%	.0%
UPN	48.6%	35.1%	16.2%
UPTC	66.7%	26.7%	6.7%
UTP	73.3%	13.3%	13.3%
UV	86.4%	13.6%	.0%
<b>Total</b>	<b>62.5%</b>	<b>28.1%</b>	<b>9.4%</b>

En el caso de UC, el 80% de los docentes participantes en el estudio afirma que el programa posee un proyecto curricular, mientras que el restante 20% (dos docentes de planta - tiempo completo- y dos docentes ocasionales –tiempo completo) niega esta existencia, situación que puede entenderse como la no participación de estos docentes en los procesos de acreditación o su inconformismo en relación con los procesos de gestión curricular que se realizan en el programa.

La prueba Chi-cuadrado para la muestra señala la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento de la existencia de un proyecto curricular en los programas de licenciatura en música por parte de los participantes y la institución ( $X^2(24, n=267)=53.0, p=.00$ ).

Las comparaciones post-hoc, mediante la prueba *DMS*, evidenciaron diferencias significativas en responsables del diseño del plan de estudios y la institución educativa, entre CT y UAT ( $t= .587, p < .01$ ), CT y UC ( $t= .520, p < .01$ ), CT y UIS ( $t= .602, p < .01$ ), CT y UV ( $t= .584, p < .001$ ), UDEA y UAT ( $t= .547, p < .01$ ), UDENAR y UAT ( $t= .453, p < .05$ ), UNICAUCA y UAT ( $t= .589, p < .01$ ), UPN y UAT ( $t= .542, p < .01$ ), UDEA y UC ( $t= .480, p < .05$ ), UDENAR y UC ( $t= .386, p < .05$ ), UNICAUCA y UC ( $t= .522, p < .05$ ), UPN y UC ( $t= .476, p < .01$ ), UDEA y UIS ( $t= .562, p < .01$ ), UDEA y UV ( $t= .544, p < .01$ ), UDENAR y UIS ( $t= .469, p < .05$ ), UDENAR y UV ( $t= .450, p < .05$ ), UNICAUCA y UIS ( $t= .605, p < .01$ ), UPN y UIS ( $t= .558, p < .01$ ), UNICAUCA y UV ( $t= .586, p < .01$ ), y UPN y UV ( $t= .539, p < .01$ ).

#### **6.2.8. Motivación de los estudiantes para elegir la licenciatura en música.**

Dadas las características de los programas de licenciatura en música, que conjugan el componente musical con el pedagógico para la formación de educadores musicales, se preguntó a los participantes por cuáles eran los motivos de los estudiantes para elegir estos estudios, obteniendo los datos observables en la Tabla 6.21. Ante las múltiples posibilidades de respuesta y para facilitar su análisis, se decidió reagrupar las 7 categorías presentes en el cuestionario en 4 nuevas categorías: (1) por vocación, (2) por no tener otra opción y por acceder a la Universidad, (3) por influencia familiar y (4) como complemento a su formación musical y porque es la única posibilidad de dedicarse a alguna profesión relacionada con la música.

La aplicación de la prueba Chi-cuadrado determinó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los motivos de los estudiantes para la elección de estos

estudios y la institución ( $X^2(84, n=267)=116.0, p=.01$ ). Asimismo, como se desprende del análisis de estos resultados (Tabla 6.21), un alto número de docentes indica que el alumnado escoge estos estudios de licenciatura en música por vocación ( $f_i=209, 78.3\%$ ) y por no tener otra opción ( $f_i=190, 71.2\%$ ).

Tabla 6.21. *Frecuencias y porcentajes para motivación de los estudiantes para escoger el programa de licenciatura en música por institución*

Institución	Motivación de los estudiantes para elegir estos estudios													
	Vocación		Única opción		Vocación única opción		Vocación única opción Familia		Vocación, única opción, familia, complemento a su formación		Vocación única op. compleme. a su formación.		Vocación complem.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CT	7	29.2	5	20.8	4	16.7	4	16.7	3	12.5	1	4.2	0	.0
UAT	2	13.3	6	40.0	3	20.0	0	.0	1	6.7	2	13.3	1	6.7
UC	1	5.0	12	60.0	3	15.0	0	.0	1	5.0	2	10.0	1	5.0
UCO	4	30.8	2	15.4	3	23.1	2	15.4	1	7.7	0	.0	1	7.7
UDEA	4	16.0	5	20.0	11	44.0	1	4.0	3	12.0	1	4.0	0	.0
UDENAR	6	20.7	4	13.8	11	37.9	2	6.9	1	3.4	5	17.2	0	.0
UIS	2	12.5	7	43.8	3	18.8	0	.0	1	6.3	1	6.3	2	12.5
UNAC	5	31.3	3	18.8	1	6.3	1	6.3	2	12.5	1	6.3	3	18.8
UNICAUCA	4	23.5	3	17.6	4	23.5	2	11.8	2	11.8	2	11.8	0	.0
UPN	9	24.3	3	8.1	9	24.3	0	.0	5	13.5	5	13.5	6	16.2
UPTC	3	20.0	0	0.0	7	46.7	1	6.7	1	6.7	3	20.0	0	.0
UTP	3	20.0	2	13.3	7	46.7	0	.0	0	.0	2	13.3	1	6.7
UV	6	28.6	2	9.5	4	19.0	0	.0	6	28.6	1	4.8	2	9.5
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>21.3</b>	<b>54</b>	<b>20.5</b>	<b>70</b>	<b>26.6</b>	<b>13</b>	<b>4.9</b>	<b>27</b>	<b>10.3</b>	<b>26</b>	<b>9.9</b>	<b>17</b>	<b>6.5</b>

Se comparó la formación de pregrado de los participantes con los motivos del alumnado para escoger estos estudios, encontrando un contraste en los porcentajes de respuesta de los docentes licenciados en música y los docentes músicos profesionales, en relación con las respuestas de los alumnos que escogen estos estudios por vocación o porque es la única opción, como se puede observar en la Figura 6.33.

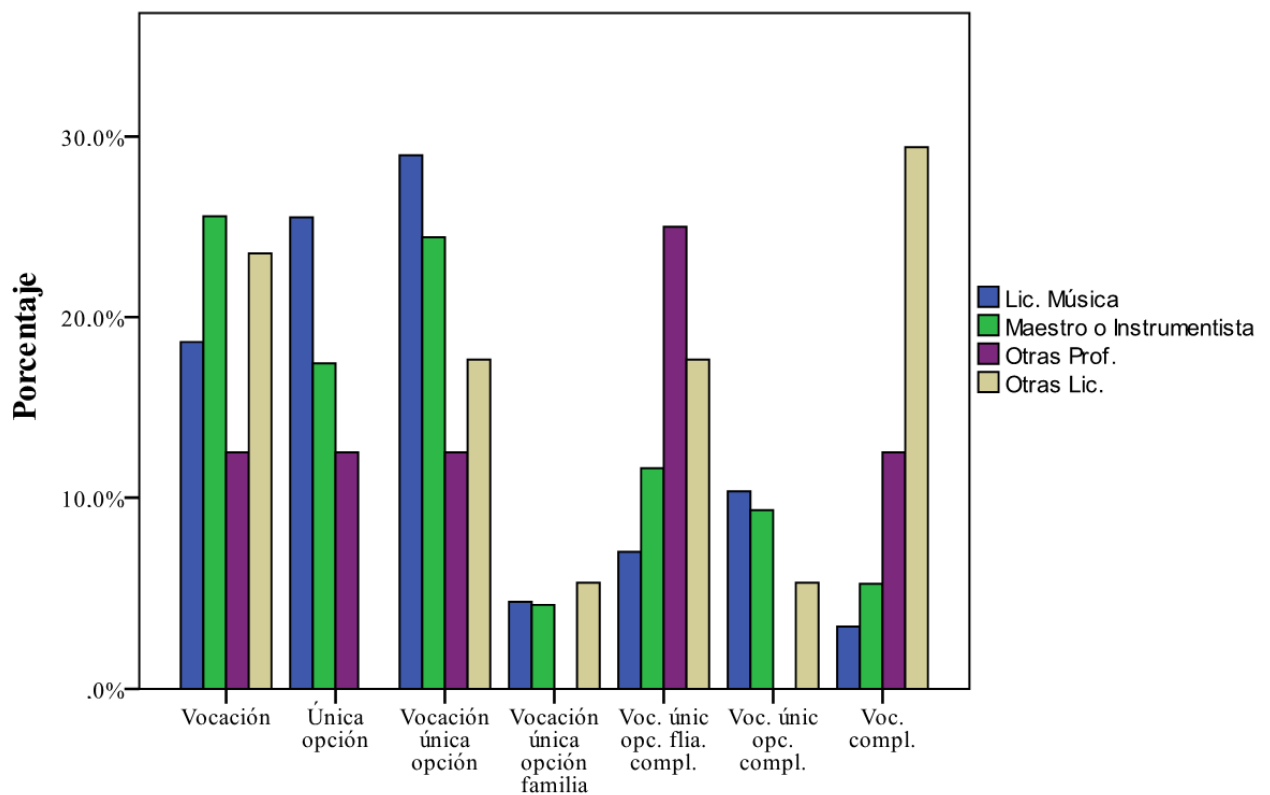


Figura 6.33. Motivos de los estudiantes para escoger los estudios según la apreciación de los participantes, por formación de pregrado de los docentes

Por otra parte, se solicitó a los docentes que seleccionaron la respuesta “*por no haber tenido otra opción*”, que aclararan cuáles creían que eran las razones por las cuales los estudiantes escogían estos estudios, encontrando los resultados expuestos en la Figura 6.34.

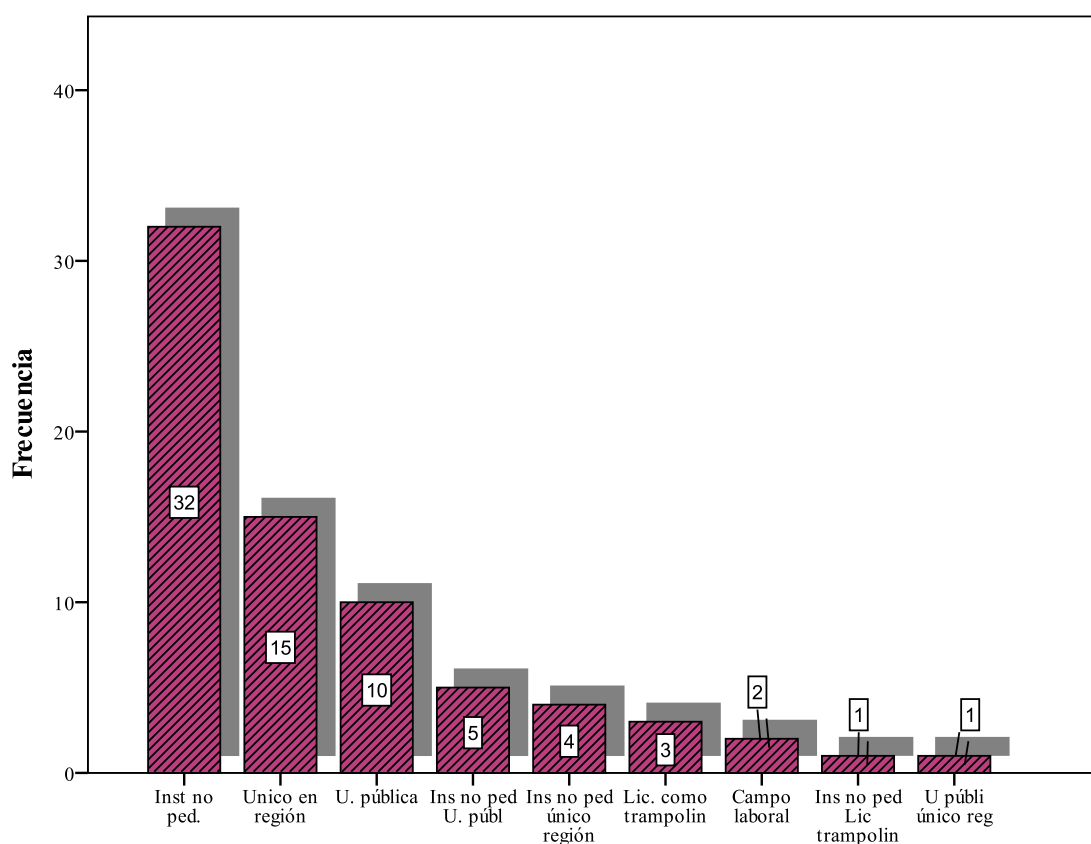


Figura 6.34. Otros motivos de los estudiantes para elegir estos estudios de licenciatura

Según el 71.2% de los docentes, el alumnado escoge los programas de licenciatura en música porque no tiene otra opción, ya que preferirían ser instrumentistas y no pedagogos. En ciertos casos, las licenciaturas en música son los únicos programas de formación musical que se ofrecen en la región y en universidades públicas, donde los costes de matrícula no son tan altos como en las instituciones de carácter privado y son accesibles para todos los estratos sociales. Por otra parte, algunos estudiantes usan la licenciatura en música como puente para prepararse académicamente e ingresar a programas de músico profesional.

### 6.2.9. Interés del alumnado por modificar el plan de estudios.

Se preguntó a los participantes en el estudio si conocían de algún interés de los estudiantes por modificar el plan de estudios vigente en cada programa de licenciatura en música, ante lo cual se obtuvieron los resultados observables en la Figura 6.35, a partir de los cuales se puede afirmar que existe un marcado interés por parte de los estudiantes (72.7%) hacia esta modificación.

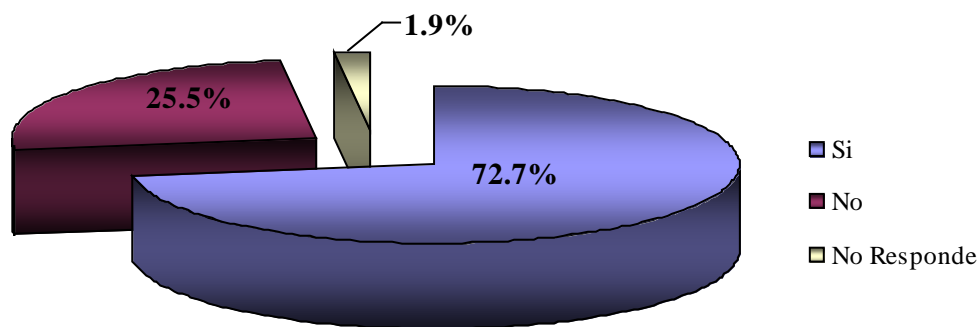


Figura 6.35. Distribución porcentual de la existencia de interés por parte de los estudiantes por modificar el plan de estudios

Al observar el comportamiento de los datos por institución educativa (Tabla 6.22), resalta la respuesta de un 100% a este interés de los estudiantes en UTP y los porcentajes superiores al 80% en UAT, UC, UDENAR y UNAC, caso contrario de UNICAUCA, donde el mayor porcentaje es de respuesta negativa ante el interés de los estudiantes (61.1%). En la aplicación de la prueba Chi-cuadrado se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas para este interés de los estudiantes comparado por institución ( $X^2(24, n=267)=44.8, p=.00$ ).



Tabla 6.22. *Porcentajes de respuesta para el interés de los estudiantes por modificar el plan de estudios por institución*

Institución	Interés del estudiantado por modificar el plan de estudios		
	Si	No	No responde
CT	60.0%	36.0%	4.0%
UAT	86.7%	13.3%	.0%
UC	90.0%	10.0%	.0%
UCO	76.9%	23.1%	.0%
UDEA	68.0%	28.0%	4.0%
UDENAR	82.8%	17.2%	.0%
UIS	70.6%	29.4%	.0%
UNAC	81.3%	12.5%	6.3%
UNICAUCA	27.8%	61.1%	11.1%
UPN	75.7%	24.3%	.0%
UPTC	73.3%	26.7%	.0%
UTP	100.0%	.0%	.0%
UV	59.1%	40.9%	.0%

El caso particular de UC, con una respuesta positiva del 90%, hace suponer que la participación estudiantil en los procesos de autoevaluación del programa es significativa y que el estudiantado no está conforme con la estructura del plan de estudios vigente.

Como resultado del cruce de estos datos con la variable personas responsables del diseño del plan de estudios y después de que la prueba Chi-cuadrado resultara significativa para este comparativo ( $X^2(14, n=267)=53.2, p=.00$ ), se observa (Figura 6.36) que algunos de los docentes que respondieron de forma negativa a la pregunta sobre el interés de los estudiantes por modificar el plan de estudios también dijeron que para diseñar dicho plan de estudios se reunía una comisión compuesta por profesores, directivos y estudiantes, hecho que supone dos posibilidades: que los estudiantes están conformes con el diseño vigente o que los estudiantes no quieren participar en estas actividades de gestión curricular.

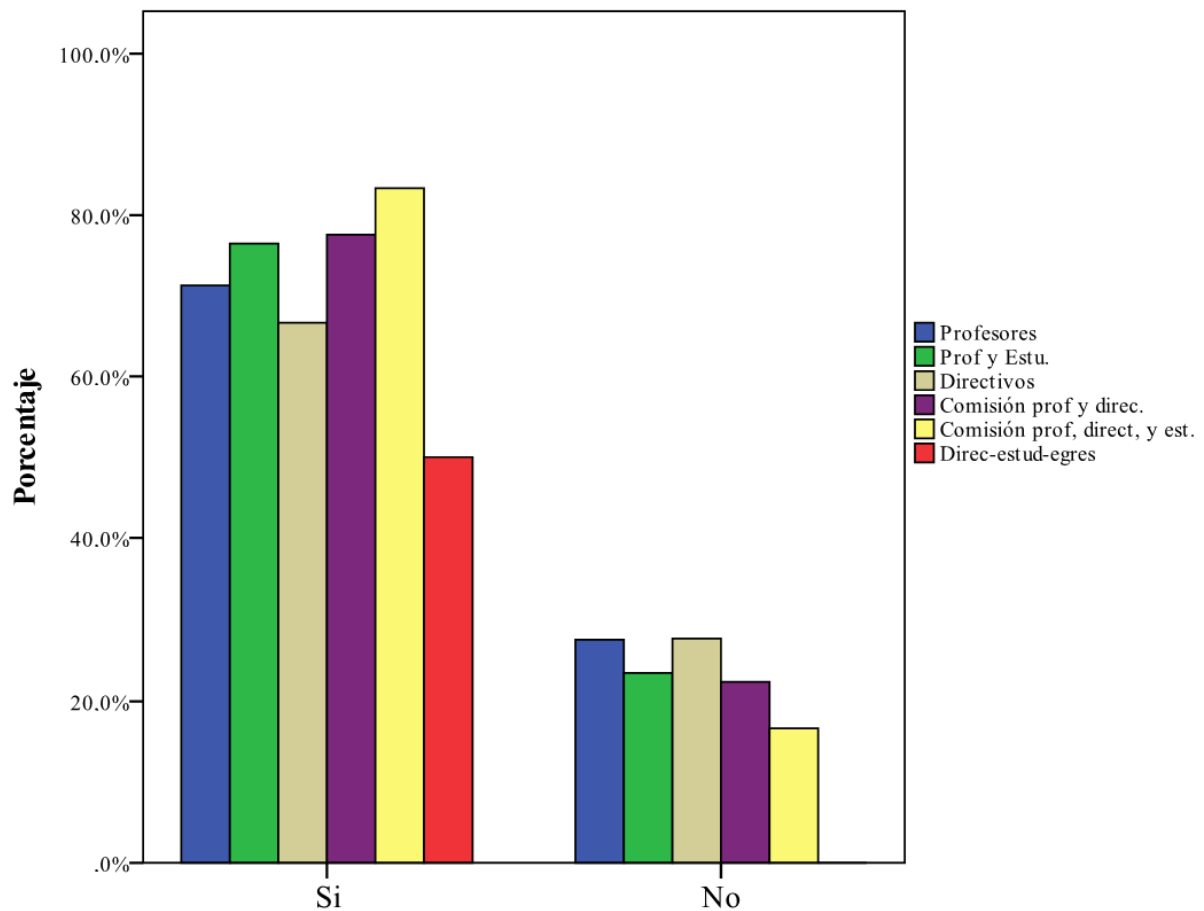


Figura 6.36. Porcentaje de respuesta al interés de los estudiantes por modificar el plan de estudios por responsables del diseño del plan de estudios

Las comparaciones post-hoc, basadas en la prueba *Bonferroni*, evidenciaron diferencias significativas, para el interés de los estudiantes por modificar el plan de estudios y la institución, entre UNICAUCA y UAT ( $t= .700, p < .01$ ), UNICAUCA y UC ( $t= .733, p < .001$ ), UNICAUCA y UCO ( $t= .603, p < .05$ ), UNICAUCA y UDENAR ( $t= .661, p < .001$ ), UNICAUCA y UNAC ( $t= .583, p < .05$ ), UNICAUCA y UPN ( $t= .590, p < .001$ ), y UNICAUCA y UTP ( $t= .833, p < .001$ ).

### 6.2.10. Mecanismos utilizados por los estudiantes para manifestar sus inquietudes.

Después de establecido un alto porcentaje afirmativo sobre el interés de los estudiantes por modificar el plan de estudios, se preguntó a los participantes por la forma en que el alumnado plantea sus inquietudes ante la administración educativa respectiva, encontrando los datos señalados en la Figura 6.37.

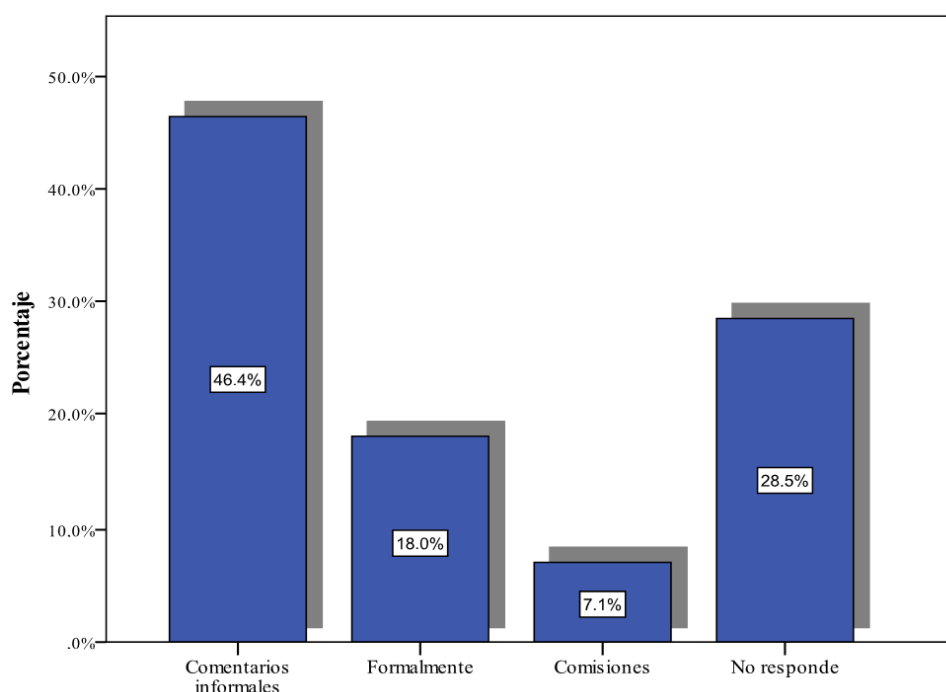


Figura 6.37. Distribución porcentual de mecanismos utilizados por los estudiantes para manifestar sus inquietudes

El canal con mayor aceptación por parte de los estudiantes para comunicar sus intereses, según la percepción de los docentes, es el de los comentarios informales (46.4%), mientras que los bajos porcentajes de quienes utilizan mecanismos formales a través de sus representantes (18%) o de comisiones creadas para ese fin (7.1%) sugieren poca aceptación de la comunidad estudiantil por formalizar sus inquietudes académico-administrativas. Los

resultados de la aplicación de la prueba Chi-cuadrado muestran que hay diferencias estadísticamente significativas entre los mecanismos utilizados por los estudiantes y la institución ( $X^2(36, n=267)=60.1, p=.00$ ). La Tabla 6.23 muestra la distribución de estos datos por entidad educativa.

Tabla 6.23. *Distribución porcentual de mecanismos utilizados por el estudiantado para manifestar sus inquietudes por institución*

Institución	Mecanismos utilizados por los estudiantes para manifestarse			
	Comentarios informales	Formalmente a través de representantes	Comisiones	No responde
CT	40.0%	20.0%	.0%	40.0%
UAT	53.3%	26.7%	6.7%	13.3%
UC	75.0%	15.0%	.0%	10.0%
UCO	53.8%	7.7%	15.4%	23.1%
UDEA	36.0%	24.0%	8.0%	32.0%
UDENAR	48.3%	20.7%	10.3%	20.7%
UIS	41.2%	29.4%	.0%	29.4%
UNAC	68.8%	.0%	12.5%	18.8%
UNICAUCA	27.8%	.0%	.0%	72.2%
UPN	45.9%	16.2%	10.8%	27.0%
UPTC	33.3%	26.7%	13.3%	26.7%
UTP	46.7%	33.3%	20.0%	.0%
UV	40.9%	13.6%	.0%	45.5%

Estos resultados evidencian que existe alguna razón que genera resistencia en los estudiantes para manifestar sus inquietudes y propuestas frente a la evaluación del plan de estudios del programa, que puede estar marcada por el temor a ser “señalados” por la institución, por el insuficiente fundamento de sus solicitudes o por su negativa al involucramiento en actividades que generan reuniones y trabajo extra curricular.

En este caso, las comparaciones post-hoc, mediante la prueba *Bonferroni*, evidenciaron diferencias significativas en el mecanismo usado por los estudiantes para manifestarse y la institución únicamente entre UNICAUCA y UC ( $t= 1.717, p < .01$ ).

### 6.2.11. Respuestas de la administración educativa a las peticiones de los estudiantes.

Tal y como se observa en la Figura 6.38, la tendencia general al atender las inquietudes de los estudiantes es hacia la recepción y el diálogo consensuado (61%). Sin embargo, es notable el alto porcentaje de no respuesta de los participantes ante esta pregunta (30.3%).

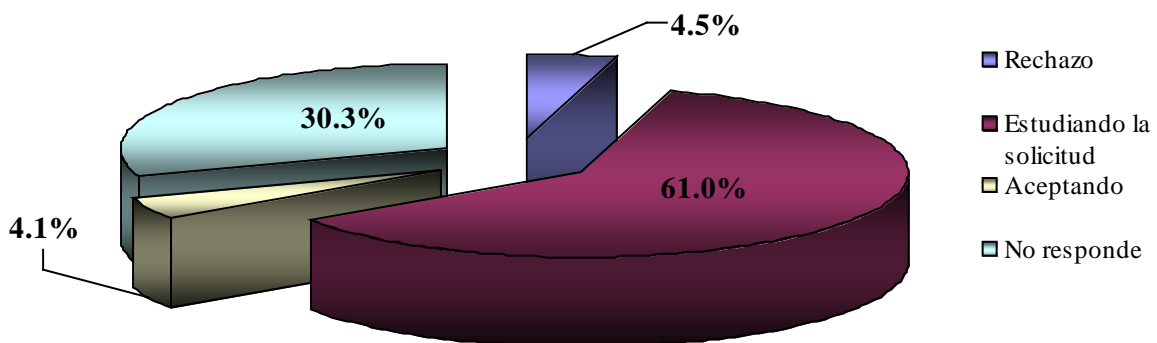


Figura 6.38. Distribución porcentual para clase de respuestas dadas a las inquietudes de los estudiantes

Al realizar el análisis de estos datos por institución educativa, donde la prueba Chi-cuadrado determinó que no existían diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(36, n=267)=47.1, p=.10$ ), se encontraron los resultados contenidos en la Tabla 6.24.

Tabla 6.24. *Distribución de frecuencias y porcentajes para las respuestas a las inquietudes de los estudiantes por parte de los organismos administrativos por institución*

Institución	Respuestas a las inquietudes de los estudiantes							
	Rechazándolas		Estudiando su solicitud		Aceptándolas		No responde	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	1	4.0	13	52.0	1	4.0	10	40.0
UAT	1	6.7	12	80.0	0	.0	2	13.3
UC	0	.0	15	75.0	0	.0	5	25.0
UCO	0	.0	9	69.2	1	7.7	3	23.1
UDEA	0	.0	16	64.0	1	4.0	8	32.0
UDENAR	2	6.9	19	65.5	3	10.3	5	17.2
UIS	1	5.9	11	64.7	0	.0	5	29.4
UNAC	0	.0	9	56.3	1	6.3	6	37.5
UNICAUCA	1	5.6	3	16.7	1	5.6	13	72.2
UPN	4	10.8	20	54.1	2	5.4	11	29.7
UPTC	0	.0	10	66.7	1	6.7	4	26.7
UTP	1	6.7	14	93.3	0	.0	0	.0
UV	1	4.5	12	54.5	0	.0	9	40.9
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>4.5</b>	<b>163</b>	<b>61.0</b>	<b>11</b>	<b>4.1</b>	<b>81</b>	<b>30.3</b>

Presumiblemente, el grupo de docentes que no respondió a este interrogante (30.3%) no conoce el procedimiento dado a estas solicitudes o no participa de él. Al cruzar estos datos con la variable *responsables del diseño del plan de estudios* se observa que los docentes que no contestaron a la pregunta sobre quién diseña el plan de estudios tampoco lo hicieron frente a la pregunta sobre el tratamiento dado a las inquietudes de los estudiantes (64.7%), aunque algunos contestaron que se llevan a cabo negociaciones (29.4%) y sólo 1 dice que las peticiones son rechazadas (5.9%). También destaca la respuesta de los docentes que manifestaron que el plan de estudios lo diseñaba una comisión compuesta por profesores, directivos y estudiantes, quienes, en un 73.3%, dijeron que la respuesta a los estudiantes era la

negociación y un 1.7% que sólo son aceptadas, mientras que un 21.7% no responde a la pregunta.

En relación con UC, se observa que el mayor porcentaje de las respuestas se ubica en la categoría *negociación* (75%), mientras que el menor porcentaje (25%) se encuentra en los docentes que no respondieron al cuestionamiento.

De esta forma, las comparaciones post-hoc, mediante la prueba *Bonferroni*, evidenciaron diferencias significativas en la respuesta dada a los estudiantes y la institución, entre UNICAUCA y UAT ( $t= 1.244, p< .05$ ), UNICAUCA y UDENAR ( $t= 1.065, p< .05$ ), y UNICAUCA y UTP ( $t= 1.511, p< .001$ ).

#### 6.2.12. Existencia de actividad musical extra institucional de los estudiantes.

Como se observa en la Figura 6.39, el 98.9% de los docentes participantes en el estudio afirma que los estudiantes ejercen una vida musical activa fuera de la institución. Además, se presentan instituciones donde el 100% de los participantes contestaron afirmativamente a este cuestionamiento (UAT, UC, UCO, UDEA, UDENAR, UIS, UNICAUCA, UPN, UPTC, UTP, UV), como se advierte en la Tabla 6.25.

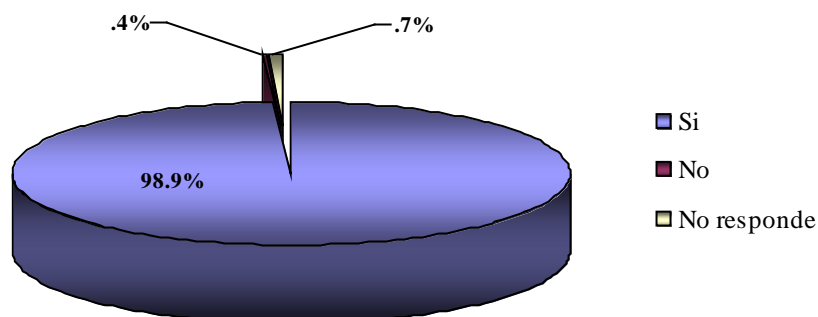


Figura 6.39. Porcentaje de existencia de actividad musical extra institucional de los estudiantes

Tabla 6.25. Distribución de frecuencias y porcentajes según ejerce el estudiante actividades musicales extra institucionales por titulación

Institución	Ejerce el estudiantado actividades musicales extra institucionales					
	Si		No		No responde	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	23	92.0%	0	.0%	2	8.0%
UAT	15	100.0%	0	.0%	0	.0%
UC	20	100.0%	0	.0%	0	.0%
UCO	13	100.0%	0	.0%	0	.0%
UDEA	25	100.0%	0	.0%	0	.0%
UDENAR	29	100.0%	0	.0%	0	.0%
UIS	17	100.0%	0	.0%	0	.0%
UNAC	15	93.8%	1	6.3%	0	.0%
UNICAUCA	18	100.0%	0	.0%	0	.0%
UPN	37	100.0%	0	.0%	0	.0%
UPTC	15	100.0%	0	.0%	0	.0%
UTP	15	100.0%	0	.0%	0	.0%
UV	22	100.0%	1	.4%	2	.7%

La prueba Chi-cuadrado correspondiente determinó que no hay diferencias estadísticamente significativas para estos datos ( $X^2(24, n=267)=35.2, p=.06$ ).

Se solicitó, a los participantes que identificaron la existencia de actividad musical extra institucional del estudiantado, que especificaran qué tipo de actividades desarrollaban los estudiantes, encontrando los resultados observables en la Figura 6.40, donde se destacan altos porcentajes para las opciones *instrumentista* (91.5%) y *docente* (31.1%); además de la presencia de otras actividades con menor recurrencia: participación y organización de festivales, directores de agrupaciones musicales (coros, orquestas, grupos de cámara), y arreglistas.



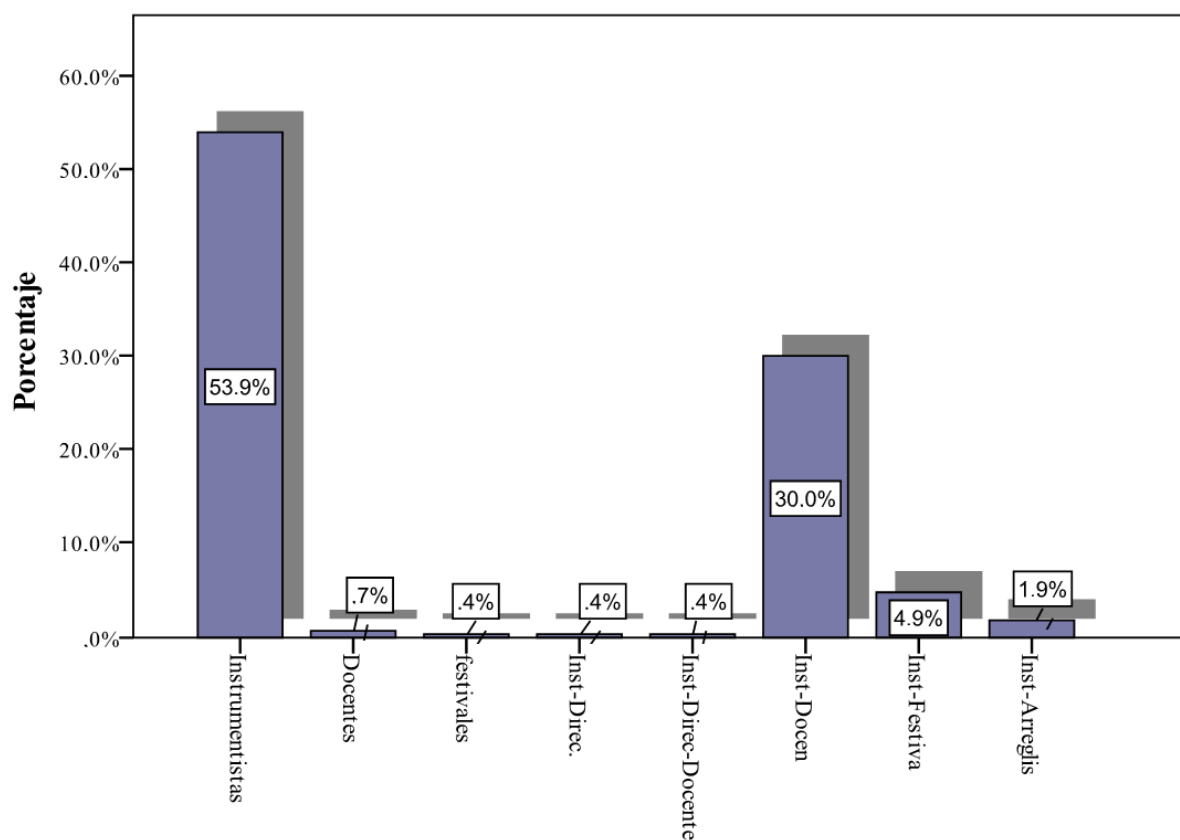
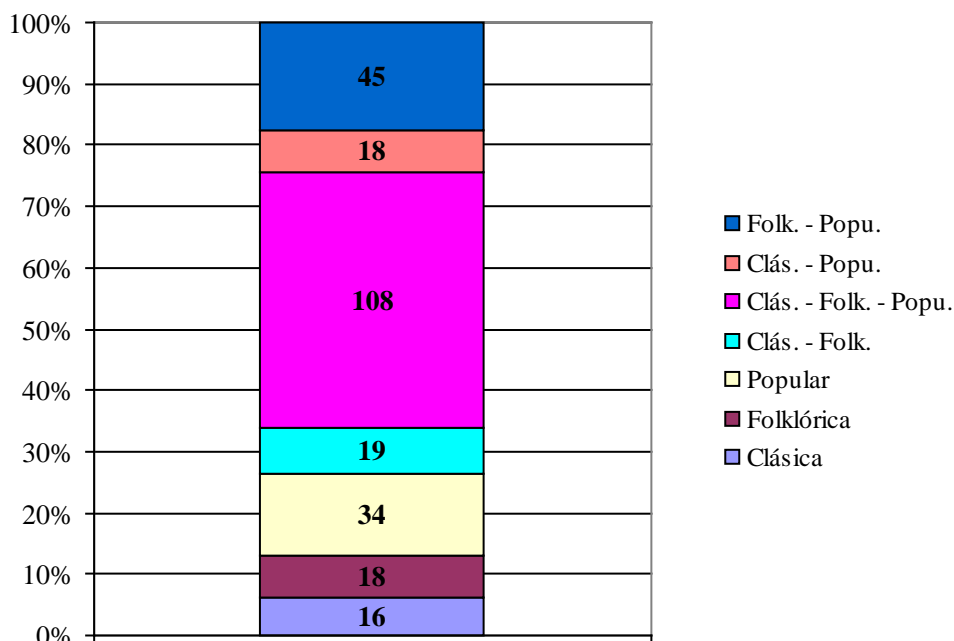


Figura 6.40. Distribución porcentual del tipo de actividades musicales extra institucionales desarrolladas por los estudiantes

### 6.2.13. Producción musical del alumnado en el aula.

Atendiendo a las respuestas de los docentes frente a la pregunta sobre el tipo de producción musical de los estudiantes en el aula, se observa en la Figura 6.41 que la preferencia se distribuye, en orden descendente, entre la música popular (76.7% de aceptación), folklórica (71.1% de aceptación), y clásica (60.2% de aceptación). Dentro de la música popular, los participantes incluyen como géneros predominantes el jazz, rock, pop, ranchera, música religiosa, tropical y salsa, entre otros.



*Figura 6.41.* Incidencia porcentual y de frecuencias para géneros musicales que utilizan los estudiantes en el aula

Analizando los datos de la figura anterior en función de cada institución (Tabla 6.26), se encontraron diferencias significativas mediante la prueba Chi-cuadrado ( $X^2(84, n=267)=149.8, p=.00$ ). Resulta destacable que en los programas de UC, UNAC y UV los datos más relevantes corresponden a música clásica, mientras que en UAT, UCO y UNICAUCA es la música folklórica la que ocupa el primer lugar de preferencia, y en CT, UDEA, UDENAR, UIS, UPN, UPTC y UTP, es la música popular.

Tabla 6.26. *Distribución de frecuencias y porcentajes para la clase de producción musical de los estudiantes en el aula por institución*

Institución	Producción musical del estudiantado en el aula													
	Clásica		Folklórica		Popular		Clásica-folklórica		Clásica-folklórica-popular		Clásica-popular		Folklórica-popular	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	0	.0	0	.0	4	16.7	1	4.2	11	45.8	1	4.2	7	29.2
UAT	0	.0	1	6.7	2	13.3	1	6.7	4	26.7	0	.0	7	46.7
UC	3	15.8	3	15.8	3	15.8	1	5.3	8	42.1	1	5.3	0	.0
UCO	0	.0	1	7.7	1	7.7	1	7.7	4	30.8	1	7.7	5	38.5
UDEA	2	8.0	0	.0	3	12.0	1	4.0	13	52.0	3	12.0	3	12.0
UDENAR	2	7.4	0	.0	4	14.8	1	3.7	13	48.1	2	7.4	5	18.5
UIS	0	.0	2	12.5	6	37.5	0	.0	6	37.5	2	12.5	0	.0
UNAC	3	20.0	0	.0	1	6.7	8	53.3	2	13.3	0	.0	1	6.7
UNICAUCA	1	5.6	5	27.8	1	5.6	3	16.7	3	16.7	1	5.6	4	22.2
UPN	2	5.4	1	2.7	2	5.4	1	2.7	24	64.9	3	8.1	4	10.8
UPTC	0	.0	1	6.7	3	20.0	0	.0	5	33.3	1	6.7	5	33.3
UTP	1	7.1	2	14.3	2	14.3	0	.0	5	35.7	1	7.1	3	21.4
UV	2	10.0	2	10.0	2	10.0	1	5.0	10	50.0	2	10.0	1	5.0
<b>Total (%)</b>	<b>6.0%</b>		<b>6.7%</b>		<b>12.7%</b>		<b>7.1%</b>		<b>40.4%</b>		<b>6.7%</b>		<b>16.9%</b>	

Teniendo en cuenta estos resultados y a pesar de que la prueba Chi-cuadrado determinó la no existencia de diferencias significativas ( $X^2(56, n=267)=65.5, p=.18$ ), resultó interesante comparar la producción musical de los estudiantes en el aula con la actividad musical que ejercen éstos con carácter extra institucional, realizando una acumulación de frecuencias y reducción de categorías múltiples a individuales, a partir de lo cual se determinó el orden de preferencias de estilos musicales (usados en el aula) y de actividades musicales extra institucionales (A, B, C) que se observa en la Tabla 6.27, donde se destaca que la música popular tiene mayor influencia en las actividades musicales de los estudiantes, tanto en el interior de la institución como fuera de ella.

Tabla 6.27. *Comparativo para preferencia de producción musical de los estudiantes en la institución y fuera de ella*

Actividades musicales extra institucionales	Producción musical de los estudiantes en el aula		
	Clásica	Folklórica	Popular
Instrumentistas	C	A	B
Docentes	C	B	A
Participantes en festivales	C	B	A
Directores musicales	A	A	A
Arreglistas	A	A	A

Se quiso conocer qué programas mostraban diferencias significativas respecto a la producción musical de los estudiantes en el aula por institución, para lo cual se establecieron las comparaciones post-hoc mediante la prueba *DMS*, que evidenciaron diferencias entre CT y UC ( $t= 1.560, p < .01$ ), CT y UIS ( $t= 1.125, p < .05$ ), CT y UNAC ( $t= 1.42, p < .05$ ), CT y UNICAUCA ( $t= 1.193, p < .05$ ), UAT y UC ( $t= 1.600, p < .01$ ), UAT y UNAC ( $t= 1.463, p < .05$ ), UAT y UNICAUCA ( $t= 1.233, p < .05$ ), UCO y UC ( $t= 1.585, p < .05$ ), UPN y UC ( $t= 1.065, p < .05$ ), UPTC y UC ( $t= 1.333, p < .05$ ), UCO y UNAC ( $t= 1.447, p < .05$ ), y UDENAR y UNAC ( $t= 1.097, p < .05$ ).

#### **6.2.14. Actividad académica del profesorado.**

En Colombia los docentes universitarios, atendiendo a su tipo de vinculación laboral, dedican su horario de trabajo a varias actividades: académicas (clases, asesorías), investigativas (desarrollo de proyectos, dirección y evaluación de investigaciones de estudiantes), administrativas y de gestión (órganos colegiados, programas de extensión) y artísticas.

De acuerdo con lo establecido por la Ley 30 de Educación Superior en Colombia, las instituciones universitarias tienen autonomía para establecer en su reglamentación interna los deberes y obligaciones que consideren para el personal docente (1992, Cap. 11 y art. 47). En este sentido, se preguntó a los 267 participantes del estudio por la actividad académica que llevaban a cabo en su institución, obteniendo las respuestas que se muestran en la Tabla 6.28, donde la prueba Chi-cuadrado encontró diferencias significativas ( $X^2(72, n=267)=116.6, p=.00$ ).

Tabla 6.28. *Distribución porcentual para clase de actividad académica de los docentes por institución*

Institución	Actividad académica de los docentes					
	Docencia	Gestión	Administración	Investigación	Tutorías	Extensión
CT	46.3%	7.4%	.0%	16.7%	13.0%	16.7%
UAT	36.6%	12.2%	.0%	22.2%	19.5%	9.8%
UC	43.5%	6.5%	.0%	15.2%	10.9%	23.9%
UCO	46.4%	7.1%	.0%	21.4%	10.7%	14.3%
UDEA	50.0%	10.0%	.0%	16.0%	14.0%	10.0%
UDENAR	38.7%	10.7%	.0%	22.7%	17.3%	10.7%
UIS	56.7%	6.7%	.0%	10.0%	13.3%	13.3%
UNAC	34.9%	9.3%	2.3%	18.6%	20.9%	14.0%
UNICAUCA	32.1%	10.7%	.0%	19.6%	17.9%	19.6%
UPN	39.6%	8.8%	1.1%	17.6%	22.0%	11.0%
UPTC	28.3%	9.4%	.0%	26.4%	15.1%	20.8%
UTP	27.5%	11.8%	2.0%	23.5%	17.6%	17.6%
UV	36.1%	14.8%	.0%	21.3%	21.3%	6.6%

En este análisis se observa que el mayor porcentaje de dedicación corresponde a la docencia (en todas las instituciones), seguido de la actividad investigadora, salvo en UC, UIS, UNAC y UPN, donde hay mayor dedicación a extensión y a tutorías. En las restantes

categorías predomina la dedicación correspondiente a las actividades de tutorías, extensión y gestión, quedando las actividades administrativas en menor grado de ocupación.

En el caso particular de UC, la dedicación a las actividades académicas del profesorado, en orden descendente, es: docencia, extensión, investigación, tutorías y gestión. Resulta destacable el bajo porcentaje de dedicación a los procesos investigadores para un programa que tiene acreditación de alta calidad, sin dejar de subrayar el alto valor asignado a la extensión, mecanismo de acercamiento a la comunidad y que genera sentido de pertenencia del programa hacia la región.

Al cruzar los datos de las actividades docentes institucionales con el último grado de formación académica de los participantes (donde la prueba Chi-cuadrado encontró diferencias significativas ( $X^2(24, n=267)=48.2, p=.00$ )), y con el tipo de vinculación laboral, se determinaron los siguientes resultados: quienes ocupan cargos administrativos tienen especialización ( $f_i=2$ ) y maestría ( $f_i=1$ ) y son docentes de planta; los docentes doctores se dedican mayoritariamente a la docencia y extensión, siendo docentes de planta ( $f_i=6$ ) y ocasional tiempo completo ( $f_i=1$ ); y algunos docentes expertos (sin título profesional) también se dedican a investigación ( $f_i=2$ ), dada su vinculación de planta ( $f_i=1$ ) y ocasional tiempo completo ( $f_i=1$ ).

En este caso, las comparaciones post-hoc, mediante la prueba *Bonferroni*, evidenciaron diferencias significativas, para la actividad académica de los docentes y la institución, entre UPTC y UDEA ( $t= 2.747, p< .001$ ), UPTC y UIS ( $t= 3.149, p< .01$ ), y UPTC y UPN ( $t= 2.429, p< .05$ ).

### 6.2.15. Actividad musical del profesorado fuera de la institución educativa.

Se preguntó a los participantes en el estudio si ejercían alguna actividad musical fuera de la institución educativa donde trabajaban, en el ámbito profesional o aficionado, obteniendo la respuesta afirmativa de 197 docentes, algunos de los cuales manifestaron que ejercían alguna clase de actividad musical como intérpretes profesionales (38.2%) o aficionados (6.6%), mientras que 15 participantes aseguraron que no eran intérpretes, pero ejercían alguna actividad musical fuera de la institución. Atendiendo a estas respuestas, se ingresaron nuevas categorías como parte de las ya establecidas en el cuestionario cumplimentado. Se trata de: “arreglista”, “director musical”, “gestor” y “luthier” (Figura 6.42).

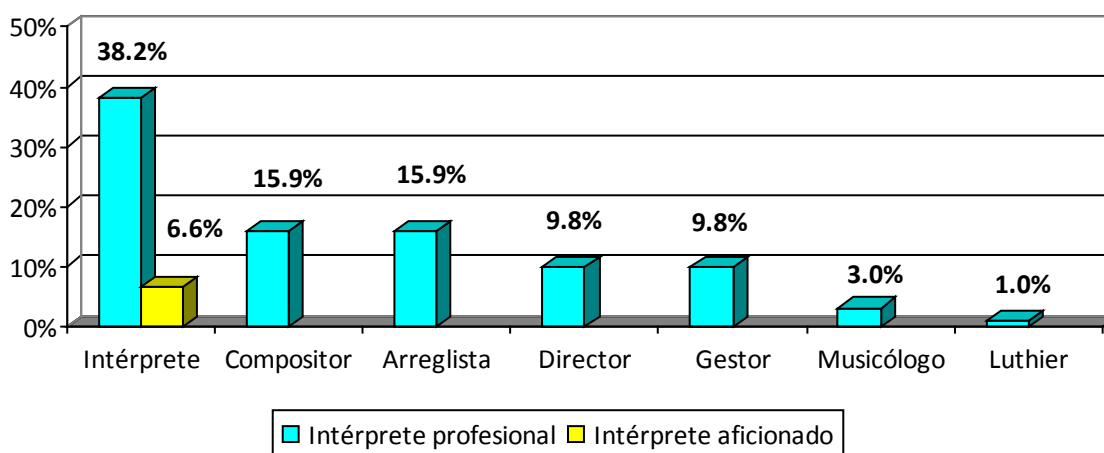


Figura 6.42. Distribución porcentual para actividades musicales extra institucionales del profesorado

Un 79.4% de los docentes participantes en el estudio manifestaron que ejercían una actividad musical fuera de su trabajo educativo desarrollado en el interior de su institución universitaria. Se decidió distribuir estos valores, por porcentaje, en la Tabla 6.29, donde se

puede observar que, de manera general, existe una similitud en la tendencia de los datos por institución educativa ( $X^2(108, n=212)=116.0, p=.28$ ); y que las actividades musicales que tienen mayor incidencia son las de intérprete profesional y las que tienen menos incidencia son las relacionadas con luthería, propias de docentes pertenecientes a CT, UC, UNAC y UNICAUCA, resultando curiosa su presencia en el estudio, dado que ésta es una práctica de poca tradición en el país, con la excepción de los fabricantes tradicionales de instrumentos populares (tiple, guitarra, percusión folclórica, etc.).

Tabla 6.29. *Distribución porcentual de actividades musicales extra institucionales del profesorado por institución*

Institución	Producción musical del profesorado						
	Intérprete profesional	Intérprete aficionado	Compositor y arreglista	Musicólogo	Director	Gestor	Luthier
CT	46.4%	3.6%	28.6%	3.6%	7.1%	7.1%	3.6%
UAT	38.0%	3.4%	27.6%	3.4%	13.8%	13.8%	.0%
UC	63.0%	3.7%	14.8%	3.7%	.0%	.0%	3.7%
UCO	26.9%	11.5%	11.5%	15.4%	19.2%	15.4%	.0%
UDEA	39.1%	8.7%	17.4%	17.4%	10.9%	6.5%	.0%
UDENAR	44.9%	6.1%	32.7%	6.1%	6.1%	4.1%	.0%
UIS	31.2%	12.5%	25.0%	3.0%	15.6%	12.5%	.0%
UNAC	42.9%	7.1%	14.3%	14.3%	7.1%	7.1%	7.1%
UNICAUCA	31.8%	4.5%	45.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%
UPN	46.8%	1.6%	35.5%	4.8%	9.7%	1.6%	.0%
UPTC	28.9%	10.5%	21.1%	21.1%	10.5%	7.9%	.0%
UTP	33.3%	13.3%	26.7%	6.7%	13.3%	6.7%	.0%
UV	30.0%	7.5%	40.0%	2.5%	12.5%	7.5%	.0%

Se contrastó esta información con el grado de formación académica de los participantes (con excepción de la categoría docentes expertos y docentes luthier),



determinando que los docentes doctores y los docentes con Maestría muestran preferencia por las actividades de investigación musicológica, posiblemente relacionada con sus estudios académicos; mientras que los que tienen especialización o sólo título de pregrado prefieren las actividades de composición y arreglos, como se observa en la Figura 6.43, donde la prueba Chi-cuadrado encontró que no hay diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(36, n=212)=44.2, p=.16$ ).

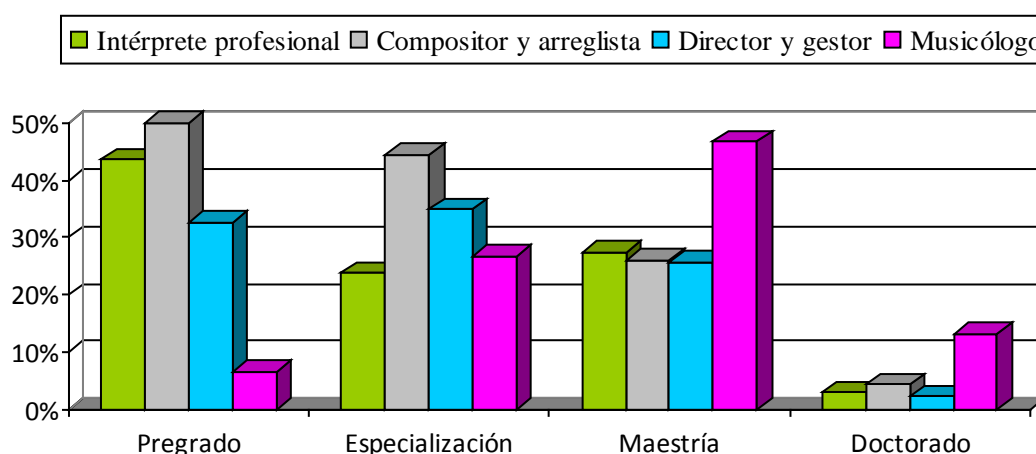


Figura 6.43. Distribución porcentual para actividades musicales extra institucionales por grado académico de los participantes

Al comparar los datos de las actividades artísticas musicales extra institucionales de los docentes participantes, importantes por cuanto mantienen al profesorado en un permanente contacto con la realidad musical del contexto, con su formación de pregrado, se determinó que existen diferencias significativas entre los datos ( $X^2(45, n=212)=83.7, p=.00$ ), como se observa en la Figura 6.44, de lo cual se puede resaltar que son similares las actividades de licenciados en música y de músicos (instrumentistas, maestros en música, etc.); mientras que los docentes que tienen pregrado en otras licenciaturas diferentes a la música y en otras

profesiones desempeñan actividades en cada una de las categorías analizadas, a excepción de la luthería (no contemplada en la gráfica).

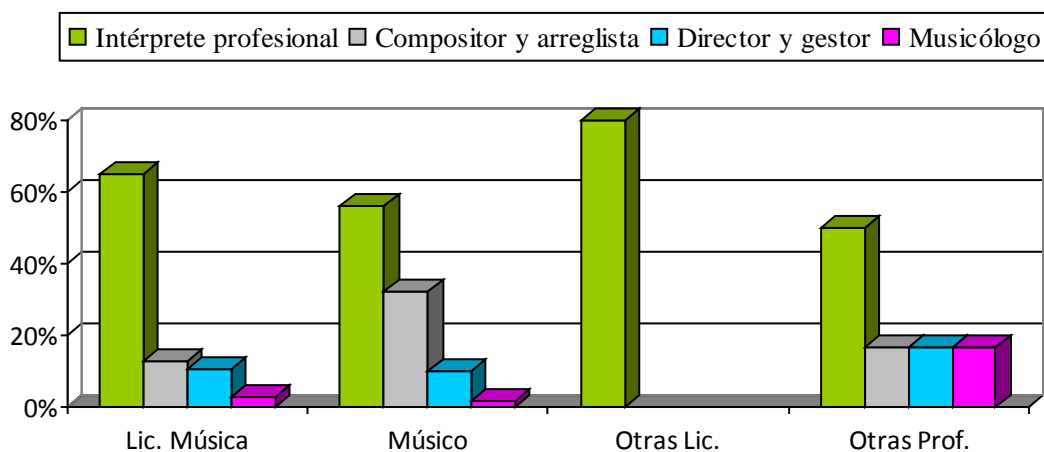


Figura 6.44. Distribución porcentual para actividades musicales extra institucionales por titulación de pregrado de los participantes

#### 6.2.16. Interés del profesorado por modificar el plan de estudios.

Se indagó, mediante el cuestionario, si, al igual que sucedía con los estudiantes, el profesorado manifestaba algún interés por modificar el plan de estudios, encontrando que un alto porcentaje de los participantes en la investigación (79.0%) declaran algún interés por modificar el plan de estudios, mientras que 51 docentes dicen que no existe ese interés (19.1%) y 5 no responden (1.9%) (Figura 6.45). Estos resultados indican que un 21% de los docentes participantes en el estudio está conforme con el planteamiento del plan de estudios que rige su programa o que ha participado directamente en su diseño, donde ven sus inquietudes resueltas.

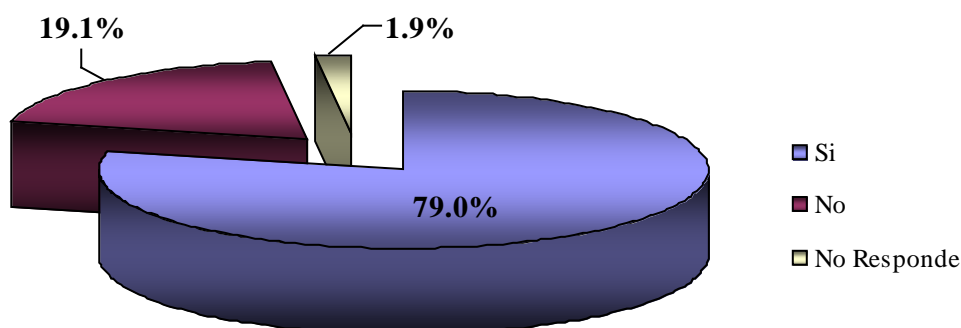


Figura 6.45. Distribución porcentual para la existencia de interés del profesorado por modificar el plan de estudios

Al observar el comportamiento de los datos por institución educativa (Figura 6.46), omitiendo los casos de no respuesta, resalta la declaración afirmativa de la totalidad de los docentes a este interés por modificar el plan de estudios en UTP y UNAC. Además, se destacan los casos de CT, UAT, UIS, UNICAUCA, UPTC y UV, donde se observa un mayor porcentaje de respuesta negativa ante este interés de los docentes. En la aplicación de la prueba Chi-cuadrado se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas para el interés de los docentes comparado por institución ( $X^2(24, n=267)=39.3, p=.02$ ).

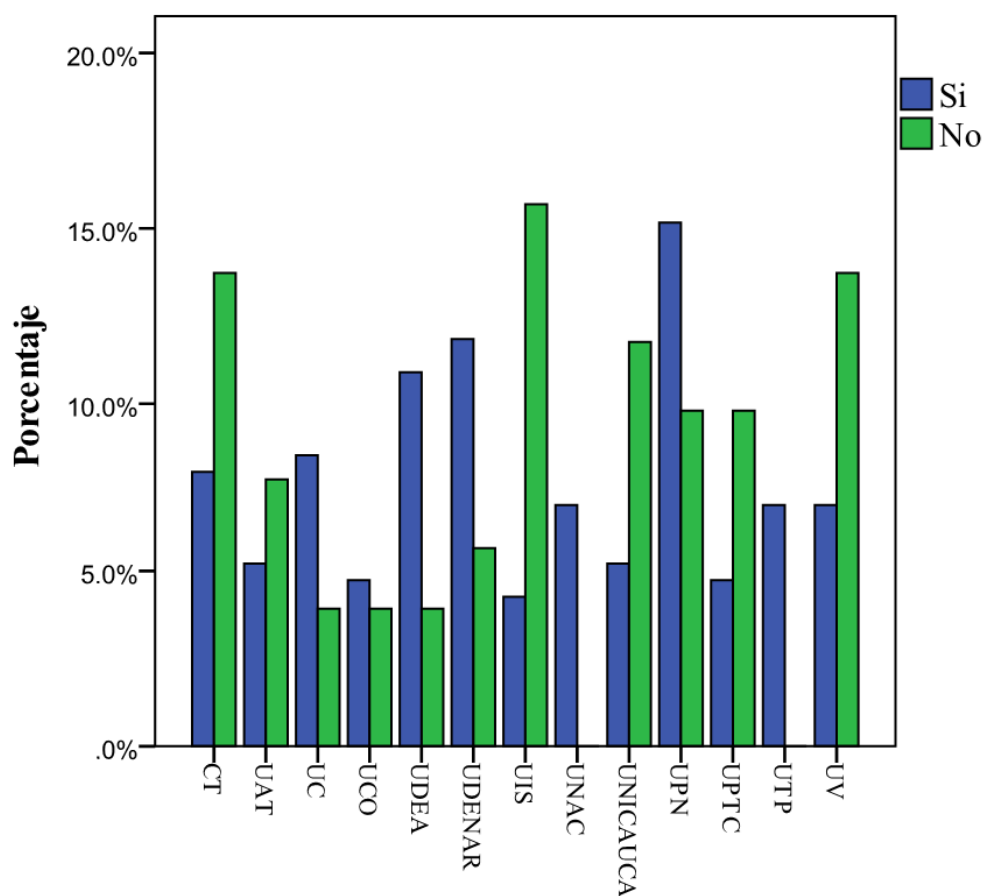


Figura 6.46. Distribución porcentual para existencia del interés docente por modificar el plan de estudios por institución

Quando se cruzan estos datos con las variables *tipo de vinculación a la universidad* y *utilidad dada a los resultados de la evaluación*, se encuentra que el 57.6% de los docentes de planta que mostraron su inquietud por modificar el plan de estudios consideran que la utilidad de los resultados de la evaluación es alta ( $X^2(4, n=267)=10.1, p=.04$ ), mientras que los docentes ocasionales (51.4%) y los catedráticos (53.8%), que afirmaron querer que se modificara el plan de estudios, dijeron que la utilidad de los resultados de la evaluación era media ( $X^2(4, n=267)=7.2, p=.13$  docentes ocasionales y  $X^2(2, n=267)=2.7, p=.26$  catedráticos). Aparentemente, podría entenderse que existe incoherencia en estos resultados o

que la evaluación, pese a ser útil, no está resultando significativa en las transformaciones del plan de estudios que reclaman los docentes (79.0% de respuesta afirmativa a las intenciones de modificación del plan de estudios) y los estudiantes (72.7% de respuesta afirmativa a las intenciones de modificación del plan de estudios), según la opinión de los participantes.

Se quiso conocer qué programas mostraban diferencias significativas respecto al interés del profesorado por modificar el plan de estudios en su institución, para lo cual se establecieron comparaciones post-hoc mediante la prueba *DMS*, que evidenciaron diferencias entre CT y UDEA ( $t = .280, p < .05$ ), CT y UTP ( $t = .360, p < .05$ ), UIS y UC ( $t = .371, p < .05$ ), UNICAUCA y UC ( $t = .344, p < .05$ ), UIS y UDEA ( $t = .391, p < .01$ ), UNICAUCA y UDEA ( $t = .364, p < .01$ ), UIS y UDENAR ( $t = .298, p < .05$ ), UNICAUCA y UDENAR ( $t = .272, p < .05$ ), UIS y UNAC ( $t = .346, p < .05$ ), UIS y UPN ( $t = .335, p < .05$ ), UIS y UTP ( $t = .471, p < .01$ ), UNICAUCA y UNAC ( $t = .319, p < .05$ ), UNICAUCA y UPN ( $t = .319, p < .05$ ), UNICAUCA y UTP ( $t = .444, p < .01$ ), UPTC y UTP ( $t = .333, p < .05$ ), y UV y UTP ( $t = .318, p < .05$ ).

#### **6.2.17. Instancia ante la cual el profesorado manifiesta sus inquietudes.**

La preferencia de los docentes en relación con el órgano académico ante el cual presentar sus inquietudes, como se observa en la Figura 6.47, se sucede en acudir a varios organismos (24.4%), al departamento (21.0%), y al comité de currículo (16.1%). Las demás instancias tienen una representatividad inferior al 10%.

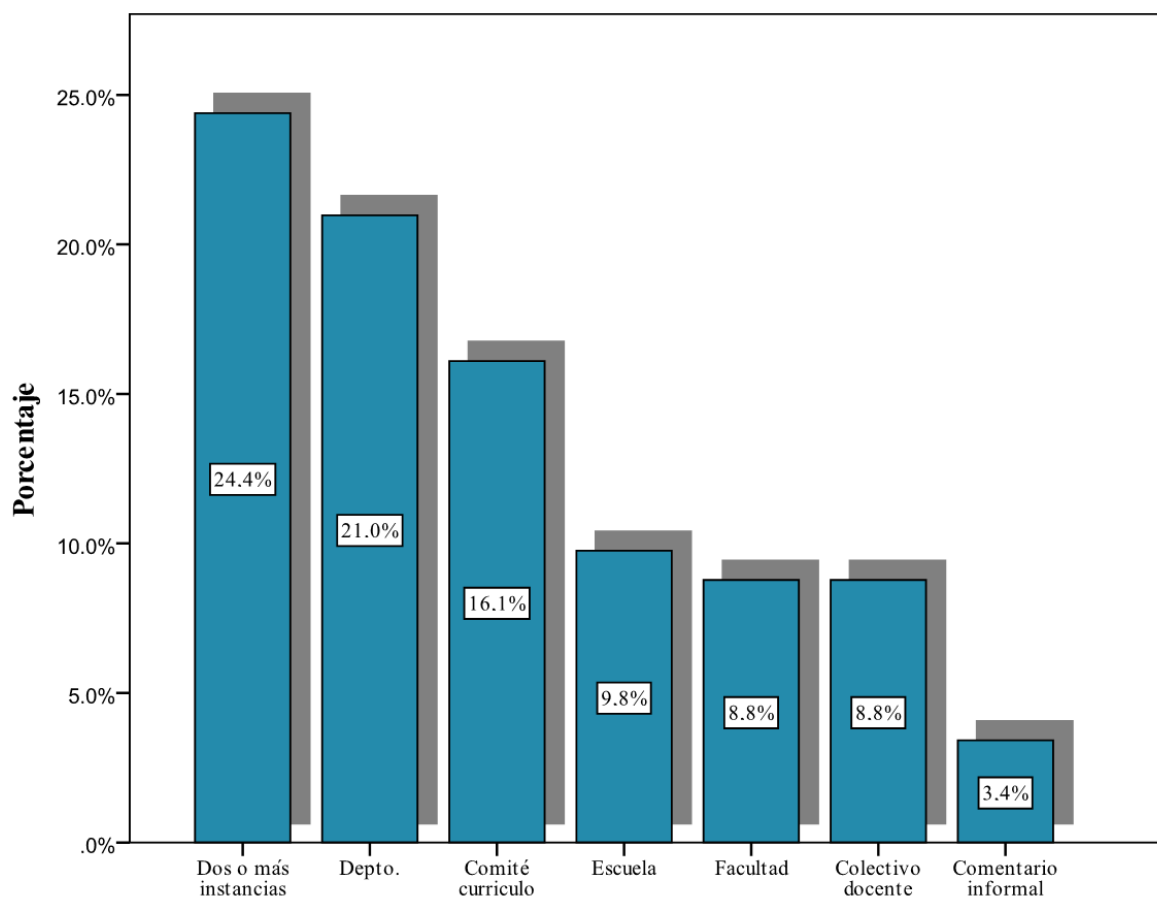


Figura 6.47. Distribución porcentual para instancia ante la cual el docente plantea sus inquietudes

En relación con la distribución de estos datos por institución educativa, Tabla 6.30, la prueba Chi-cuadrado determinó que existían diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(84, n=205)=306.3, p=.00$ ). Para realizar este análisis sólo se tuvo en cuenta el porcentaje de docentes que contestó a este cuestionamiento (76.8% de los participantes) donde destaca que los docentes de UC tienen preferencia por el Departamento en el momento de manifestar su inquietud ante los procesos académicos, al igual que UDENAR, UIS, UNICAUCA y UPN; mientras que los que se inclinan por el comité de currículo pertenecen a UAT, UCO, UNAC, UPTC y UTP.

Tabla 6.30. *Distribución de porcentajes para instancia ante la cual el profesorado manifiesta sus inquietudes por institución*

Institución	Instancia ante la cual el docente se manifiesta					
	Depto.	Comité currículo	Escuela	Facultad	Colectivo docente	Comentario informal
CT	5.0%	15.0%	5.0%	65.0%	10.0%	.0%
UAT	22.2%	33.3%	27.8%	16.7%	.0%	.0%
UC	58.6%	17.2%	6.9%	17.2%	.0%	.0%
UCO	20.0%	33.3%	13.3%	13.3%	13.3%	6.7%
UDEA	18.1%	27.2%	9.0%	9.0%	33.3%	3.0%
UDENAR	45.4%	27.2%	11.4%	11.4%	.0%	4.5%
UIS	33.3%	16.7%	33.3%	8.3%	8.3%	.0%
UNAC	18.8%	28.1%	28.1%	18.8%	3.1%	3.1%
UNICAUCA	40.7%	29.6%	14.8%	14.8%	.0%	.0%
UPN	35.3%	23.5%	17.6%	23.5%	1.5%	.0%
UPTC	18.1%	31.8%	27.2%	22.7%	.0%	.0%
UTP	20.0%	40.0%	20.0%	16.7%	.0%	3.3%
UV	13.0%	21.7%	47.8%	13.0%	.0%	4.3%

Se cruzaron estos datos con la unidad académica a la que pertenecen los programas, obteniendo los resultados observables en la Figura 6.48, donde la prueba Chi-cuadrado encontró diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(42, n=205)=174.5, p=.00$ ) y donde se resalta que en las licenciaturas en música pertenecientes a Facultades de Educación (UCO, UNAC, UPTC) se tiene preferencia por los comentarios informales, mientras que en los programas pertenecientes a Facultades de Artes (UAT, UC, UDEA, UDENAR, UPN) se prefieren las reuniones de los docentes o colectivos docentes para plantear sus inquietudes.

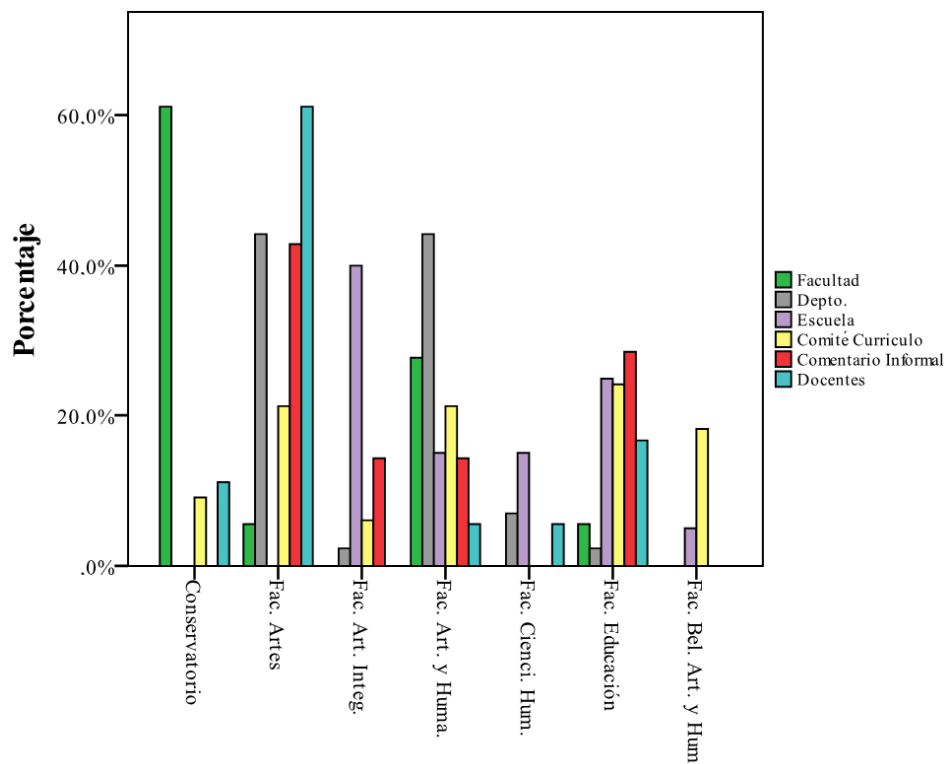


Figura 6.48. Distribución porcentual para instancia ante la cual el docente plantea sus inquietudes por unidad académica a la que pertenece el programa

En este caso, las comparaciones post-hoc, mediante la prueba *Bonferroni*, evidenciaron diferencias significativas para instancia ante la cual el profesorado se manifiesta y la institución, entre UDEA y CT ( $t= 3.400, p< .001$ ), UNAC y CT ( $t= 3.065, p< .05$ ), UTP y CT ( $t= 3.373, p< .01$ ), y UDEA y UIS ( $t= 3.078, p< .01$ ).

### 6.2.18. Canal utilizado por el profesorado para realizar sus manifestaciones.

Para realizar éste análisis hubo que integrar la categoría *claustró docente* a las ya existentes en el cuestionario, de acuerdo con las respuestas suministradas por los profesores participantes en el estudio en la categoría “*otros canales utilizados por los docentes*”. Los resultados se observan a continuación (Tabla 6.31), a partir del cruce de datos con la variable



institución educativa, exceptuando el grupo de docentes que no respondió a esta pregunta, que representa el 24.3% del total de los participantes. Según se desprende de esta la Tabla 6.31, la preferencia en el canal utilizado por el profesorado para manifestar sus inquietudes está dada por la categoría *individual* (42.9%), seguida por la categoría *representación profesoral* (32.8%).

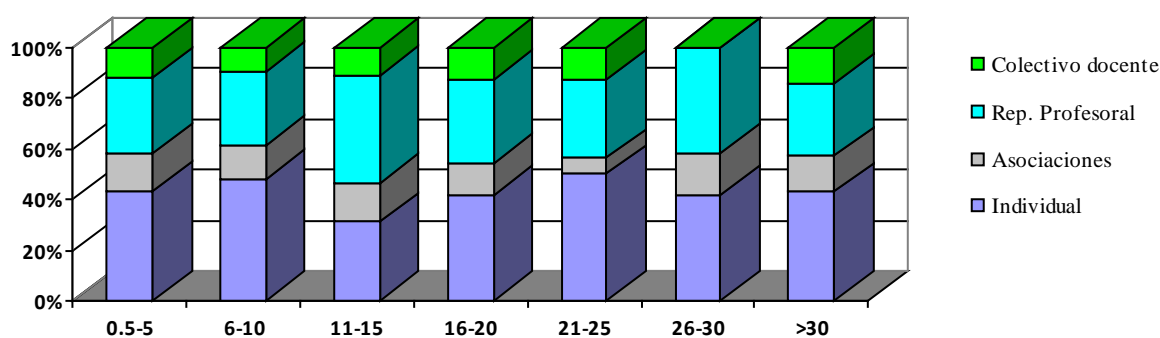
Tabla 6.31. *Porcentaje de canal utilizado por el profesorado para manifestarse por institución*

Institución	Canal usado por el profesorado para manifestarse			
	Individual	Asociaciones	Representación profesoral	Claustro docente
CT	33.3%	33.3%	33.3%	.0%
UAT	20.0%	10.0%	70.0%	.0%
UC	52.6%	.0%	42.1%	5.3%
UCO	50.0%	30.0%	10.0%	10.0%
UDEA	30.4%	13.0%	39.1%	17.4%
UDENAR	50.0%	20.0%	20.0%	10.0%
UIS	22.2%	11.1%	66.7%	.0%
UNAC	57.9%	10.5%	21.1%	10.5%
UNICAUCA	46.7%	6.7%	33.3%	13.3%
UPN	46.3%	12.2%	24.4%	17.1%
UPTC	50.0%	8.3%	25.0%	16.6%
UTP	47.1%	5.9%	35.3%	11.8%
UV	26.6%	20.0%	46.7%	6.7%

La aplicación de la prueba Chi-cuadrado mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el canal utilizado por el profesorado para manifestar sus inquietudes y la institución ( $X^2(60, n=202)=97.4, p=.00$ ).

Al comparar estos resultados con la *experiencia docente universitaria* de los participantes, donde la prueba Chi-cuadrado encontró que no hay diferencias estadísticamente

significativas ( $X^2(30, n=202)=27.1, p=.62$ ), se puede destacar, como se aprecia en la Figura 6.49, que los participantes que cuentan con una experiencia docente de entre 11 y 15 años tienen preferencia por las representaciones profesoriales, mientras que los demás grupos favorecen la individualidad.



*Figura 6.49.* Distribución porcentual para instancia ante la cual el docente plantea sus inquietudes por experiencia docente universitaria (en años)

Igualmente, al contrastar el grado académico de los docentes con el canal utilizado para manifestar sus inquietudes, se observa que son los docentes doctores los que prefieren las representaciones profesoriales, presumiblemente por el tipo de vinculación laboral y el estatus académico, que les genera estabilidad y acceso a instancias académico-administrativas.

### **6.2.19. Aspectos para ser modificados en el plan de estudios.**

Tras conocer el interés de los participantes por modificar algún aspecto concreto del plan de estudios se les preguntó sobre qué aspectos específicos creían que debían sucederse los cambios, obteniendo los resultados observables en la Figura 6.50, en la que no se tiene en

cuenta el 24.3% del total de participantes, correspondiente a quienes no contestaron a esta pregunta.

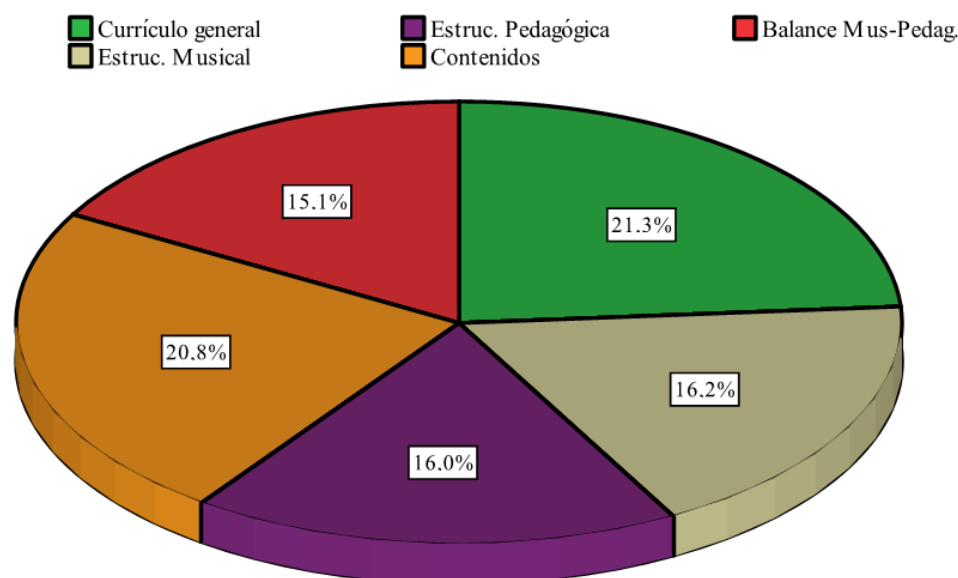


Figura 6.50. Distribución porcentual para aspectos por modificar en el plan de estudios

De la anterior Figura (6.50) destaca la tendencia a modificar la estructura general del currículo, seguida por los contenidos de las asignaturas que componen el plan de estudios, mientras que en una mínima proporción está la preferencia hacia el balance de música y pedagogía.

Analizando estas respuestas, distribuidas por institución educativa (Tabla 6.32), donde se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas, a partir de la aplicación de la prueba Chi-cuadrado para la muestra ( $X^2(48, n=202)=65.2, p=.05$ ), se observa que en la mayoría de los programas (CT, UAT, UC, UCO, UDEA, UIS, UNAC, UNICAUCA, UPTC, UTP, UV) predomina la intención del profesorado por modificar la estructura curricular general de la titulación, ante lo cual, algunos programas han optado por plantear, además, la

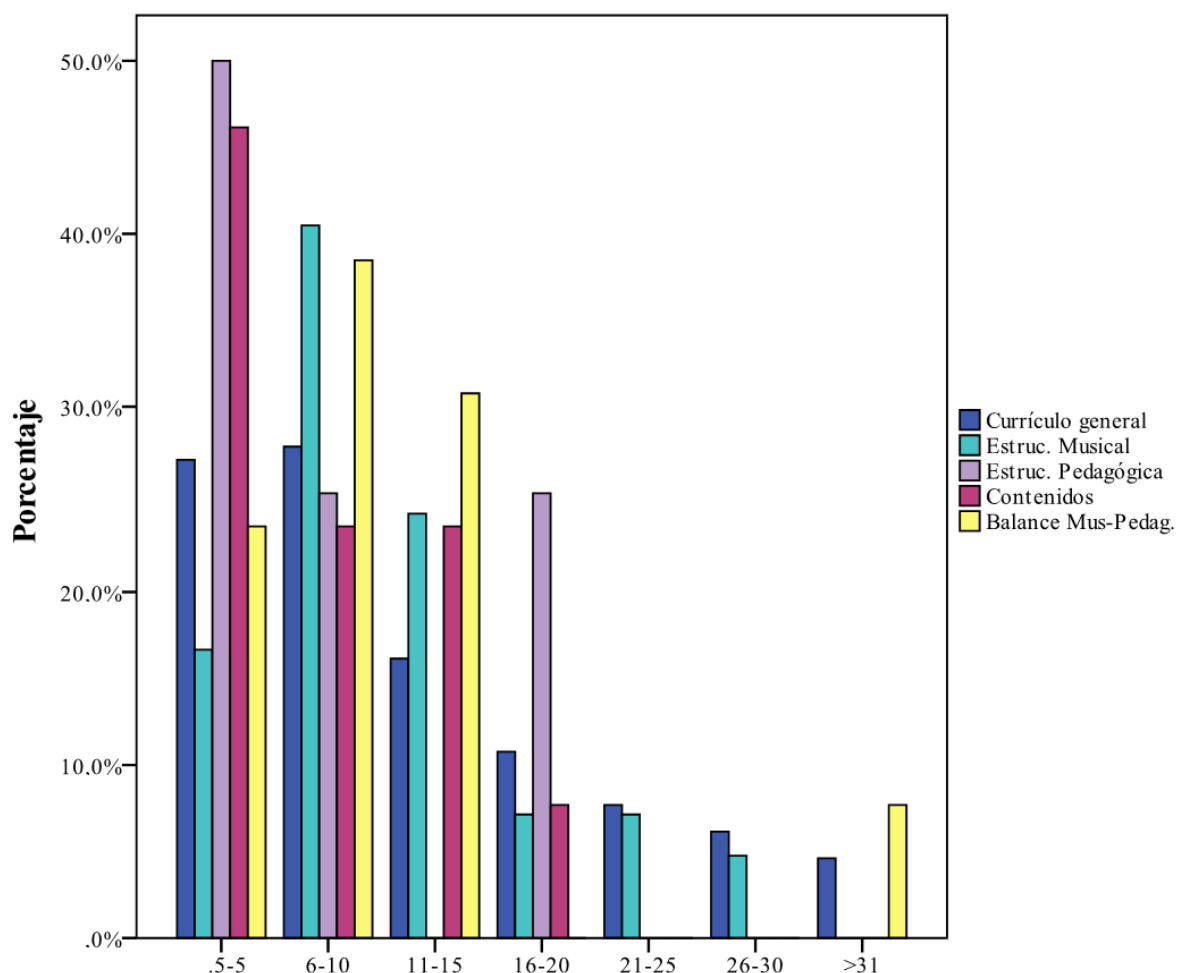
oferta del programa profesional de música o músico instrumentista (CT, UC); mientras que en el caso de UPN, el profesorado manifiesta que su mayor preocupación es el componente que estructura la formación musical en el programa.

Tabla 6.32. *Porcentajes de aspectos para ser modificados en el plan de estudios por institución*

Institución	Aspectos para modificar en el plan de estudios				
	Currículo en general	Estructura musical	Estructura pedagógica	Contenidos	Balance música-pedagogía
CT	56.3%	37.5%	.0%	.0%	6.3%
UAT	88.9%	.0%	11.1%	.0%	.0%
UC	61.1%	22.2%	.0%	16.7%	.0%
UCO	66.7%	11.1%	11.1%	.0%	11.1%
UDEA	90.9%	.0%	.0%	4.5%	4.5%
UDENAR	44.0%	28.0%	8.0%	8.0%	12.0%
UIS	66.7%	22.2%	.0%	.0%	11.1%
UNAC	66.7%	13.3%	.0%	13.3%	6.7%
UNICAUCA	63.6%	18.2%	.0%	18.2%	.0%
UPN	36.7%	40.0%	.0%	6.7%	16.7%
UPTC	80.0%	20.0%	.0%	.0%	.0%
UTP	92.3%	7.7%	.0%	.0%	.0%
UV	73.3%	20.0%	.0%	6.7%	.0%
<b>Total</b>	<b>23.8%</b>	<b>18.1%</b>	<b>17.9%</b>	<b>23.3%</b>	<b>15.1%</b>

Igualmente, se comparó la variable experiencia docente universitaria con los aspectos que los participantes en la investigación sugerían para ser modificados en el plan de estudios, encontrando que no existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba Chi-cuadrado de Pearson ( $X^2(24, n=202)=19.6, p=.72$ ), y advirtiendo, como muestra la Figura 6.51, que el grupo de docentes con experiencia inferior a 5 años cree que son los aspectos pedagógicos los que se deben modificar en el plan de estudios, mientras que el profesorado

que se encuentran en el grupo con experiencia docente de 6 a 10 años cree que es la estructura musical la que debe ser vista con mayor atención.



*Figura 6.51.* Distribución porcentual para aspectos por modificar en el plan de estudios por experiencia docente universitaria (en años)

Para conocer la relación existente entre las expectativas de los participantes por modificar algunos aspectos en el plan de estudios y su área de desempeño, se realizó un cruce de los datos contenidos en la Tabla 6.33, donde se observa la preferencia general por modificar el currículo, en primer lugar y el componente musical en la estructura del plan de estudios, en segundo lugar.

Tabla 6.33. *Frecuencias y porcentajes de aspectos por modificar en el plan de estudios distribuidos por área de desempeño docente*

Aspectos para modificar en el plan de estudios	Área de desempeño docente							
	Musical		Pedagógica		Musical-pedagógica		Administrativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Currículo general	98	61.6%	19	79.2%	12	70.6%	1	50.0%
Estr. musical	35	22.0%	3	12.5%	3	17.6%	1	50.0%
Estr. pedagógica	2	1.3%	0	.0%	2	11.8%	0	.0%
Contenidos	13	8.2%	0	.0%	0	.0%	0	.0%
Balance mús-pedag.	11	6.9%	2	8.3%	0	.0%	0	.0%
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>78.7%</b>	<b>24</b>	<b>11.9%</b>	<b>17</b>	<b>8.4%</b>	<b>2</b>	<b>1.0%</b>

Se quiso conocer qué variables influían en la apreciación de los docentes sobre los aspectos a modificar en el plan de estudios, para lo que se llevó a cabo un *Modelo de regresión por escalamiento óptimo* ( $R^2=.599$ , análisis de varianza ANOVA,  $F(23, 32)=2.08$ ,  $MSE=22.5$ ,  $p=.03$ ,  $Eta^2=1.45$ ) determinado por el siguiente algoritmo:

*Aspectos para modificar en el plan de estudios = .673X<sub>1</sub> + .482X<sub>2</sub> + .359X<sub>3</sub> + .153X<sub>4</sub> + .626X<sub>5</sub> + .231X<sub>6</sub> + .179X<sub>7</sub> + .103X<sub>8</sub>, donde X<sub>1</sub> es la experiencia docente universitaria, X<sub>2</sub> corresponde a la motivación de los aspirantes al programa, X<sub>3</sub> a otros motivos para escoger el programa, X<sub>4</sub> es la titulación de pregrado del profesorado, X<sub>5</sub> corresponde a la edad de los docentes, X<sub>6</sub> es la calificación a la formación de licenciados en música en Colombia, X<sub>7</sub> es el área de formación que debería tener mayor presencia en el plan de estudios y X<sub>8</sub> corresponde al área que tiene mayor presencia en el plan de estudios.*

Este modelo señaló que existe una relación significativa entre la variable *aspectos para modificar en el plan de estudios* (variable dependiente) y la experiencia docente universitaria del profesorado, la motivación de los aspirantes a la titulación, los otros motivos que llevan al alumnado a escoger estos estudios, la titulación de pregrado de los docentes, su edad, la calificación dada a la formación de licenciados en música en el país, el área que debería tener mayor presencia en el plan de estudios y el área que tiene mayor representación en el plan de estudios vigente (variables independientes). No obstante, pese a que las variables mencionadas (independientes) son relevantes para la significación del modelo, el *Coefficiente Beta* de .626 está indicando que *edad de los docentes* es la variable que tiene mayor incidencia en el modelo.

#### **6.2.20. Respuestas de la administración educativa a las peticiones del profesorado.**

Después de conocer la existencia del interés de los docentes por modificar el plan de estudios (79.0%), las instancias académico administrativas que éstos profesores tienen dispuestas, los canales para transmitir sus peticiones y unos aspectos curriculares concretos o específicos que les genera inquietud de cambio, se preguntó a los participantes por la atención que los organismos administrativos prestaba a sus solicitudes, encontrando las respuestas observables en la Figura 6.52.

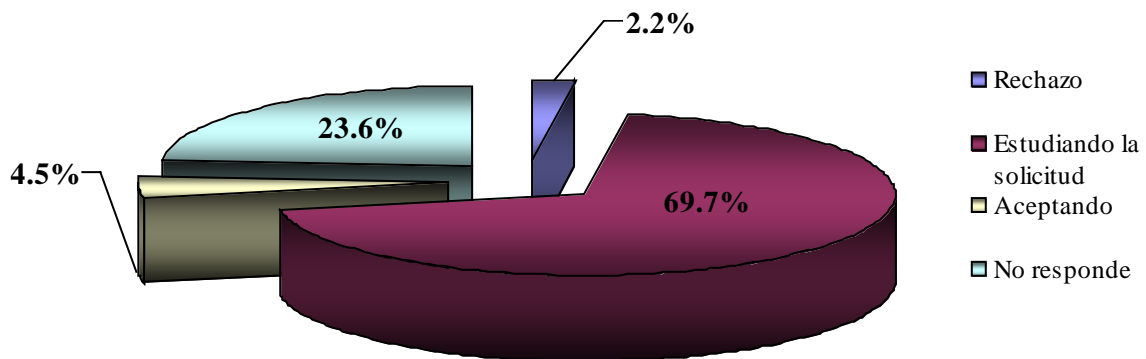


Figura 6.52. Distribución porcentual para clase de respuestas de la administración educativa a las inquietudes del profesorado

La misma situación que se presenta con las respuestas proporcionadas a los estudiantes se manifiesta con los docentes. Tal como se observa en la Figura 6.52, la tendencia en estos programas de licenciatura en música está dirigida hacia la negociación de las inquietudes de los miembros de la comunidad académica. Sin embargo, la abstención en la respuesta a esta pregunta también es estadísticamente considerable (23.6%), ya que es mayor frente a la abstención presentada en la respuesta a la pregunta del interés de los docentes por modificar el plan de estudios (1.9%), y menor en comparación con la misma abstención ante la pregunta de los aspectos que los docentes plantean para ser modificados en el plan de estudios (24.3%). Contrastando esta información por institución educativa se obtienen los resultados contenidos en la Tabla 6.34.



Tabla 6.34. *Distribución porcentual para clase de respuestas de la administración educativa a las inquietudes del profesorado por institución*

Institución	Respuestas a las inquietudes del profesorado		
	Rechazándolas	Estudiando su solicitud	Aceptándolas
CT	.0%	93.8%	6.3%
UAT	10.0%	90.0%	.0%
UC	.0%	94.4%	5.6%
UCO	.0%	90.0%	10.0%
UDEA	5.0%	95.0%	.0%
UDENAR	4.0%	88.0%	8.0%
UIS	.0%	88.9%	11.1%
UNAC	.0%	92.9%	7.1%
UNICAUCA	.0%	81.8%	18.2%
UPN	3.1%	90.6%	6.3%
UPTC	10.0%	90.0%	.0%
UTP	7.1%	92.9%	.0%
UV	.0%	93.3%	6.7%

La prueba Chi-cuadrado determinó que no existían diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(24, n=204)=14.5, p=.93$ ), sin embargo, resaltan los porcentajes del 10.0% de rechazo ante las solicitudes docentes visibles en UAT y UPTC; situación contraria a la presentada en UCO, UIS y UNICAUCA donde grupos docentes (entre 10.0% y 18.2%) indican que sus reclamaciones son aceptadas. Además, el análisis de la situación de UC muestra una tendencia positiva en las respuestas de la administración hacia los requerimientos de los docentes (*estudiando su solicitud 94.4% y aceptándola 5.6%*).

### 6.2.21. Existencia de trabajo colaborativo en la docencia.

Se preguntó a los participantes si existía algún tipo de trabajo colaborativo entre los docentes; obteniendo como resultado que, como se muestra en la Figura 6.53, 145 profesores participantes en el estudio ejercen trabajos colaborativos con sus colegas, mientras que 92 niega la existencia de colaboración y 30 no responden a la pregunta.

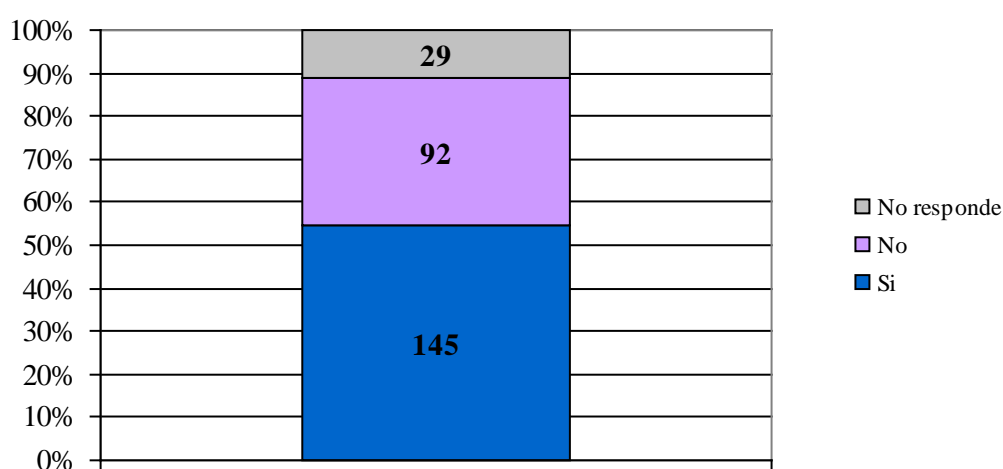


Figura 6.53. Distribución de respuestas para la existencia del trabajo colaborativo en el profesorado

Como resultado del análisis de estos datos por institución educativa (Tabla 6.35), se distingue que en instituciones como CT, UDENAR, UIS, UNICAUCA, UPN y UPTC los porcentajes de asignación para existencia y no existencia de trabajo colaborativo son muy cercanos, notándose la contradicción en los participantes o la división de grupos en el interior del colectivo docente. En este caso se encuentra que no hay diferencias significativas entre la existencia de trabajo colaborativo por institución ( $\chi^2(24, n=238)=33.0, p=.11$ ).

Tabla 6.35. *Distribución de frecuencias y porcentajes para la existencia de trabajo colaborativo sobre la docencia por institución*

Institución	Existencia de trabajo colaborativo docente					
	Si		No		No responde	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	12	48.0%	11	44.0%	2	8.0%
UAT	10	66.7%	4	26.7%	1	6.7%
UC	15	75.0%	5	25.0%	0	.0%
UCO	8	61.5%	3	23.1%	2	15.4%
UDEA	19	76.0%	4	16.0%	2	8.0%
UDENAR	14	48.3%	13	44.8%	2	6.9%
UIS	8	47.1%	9	52.9%	0	.0%
UNAC	9	56.3%	5	31.3%	2	12.5%
UNICAUCA	5	27.8%	7	38.9%	6	33.3%
UPN	16	44.4%	15	41.7%	5	13.9%
UPTC	6	40.0%	6	40.0%	3	20.0%
UTP	9	60.0%	5	33.3%	1	6.7%
UV	14	63.6%	5	22.7%	3	13.6%

Al comparar la existencia de trabajo colaborativo con el área de desempeño docente no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(6, n=238)=3.2, p=.79$ ), y como se puede notar en la Tabla 6.36, en el grupo de docentes que se desempeña en el área musical se ubica la mayor abstención a responder ( $f_i=22, 75.9\%$ ), sin embargo, un alto porcentaje de docentes del mismo grupo manifiesta que existe trabajo colaborativo en su programa ( $f_i=108, 74.5\%$ ). En las demás áreas de desempeño la tendencia de los datos se da hacia la afirmación de la existencia de trabajo colegiado sobre la docencia.

Tabla 6.36. Distribución de frecuencias y porcentajes para la existencia de trabajo colaborativo por área de desempeño docente

Área de desempeño docente	Existencia de trabajo colaborativo docente					
	Si		No		No responde	
	f	%	f	%	f	%
Musical	108	74.5%	71	77.2%	22	75.9%
Pedagógico	23	15.9%	10	10.9%	3	10.3%
Mús - Ped	13	9.0%	10	10.9%	3	10.3%
Admón	1	.7%	1	1.1%	1	3.4%

Se solicitó a los participantes que contestaron afirmativamente sobre la existencia de trabajo colaborativo docente que especificaran el tipo de actividades colaborativas a las que se referían. De esta forma, se establecieron los resultados expuestos en la Figura 6.54.

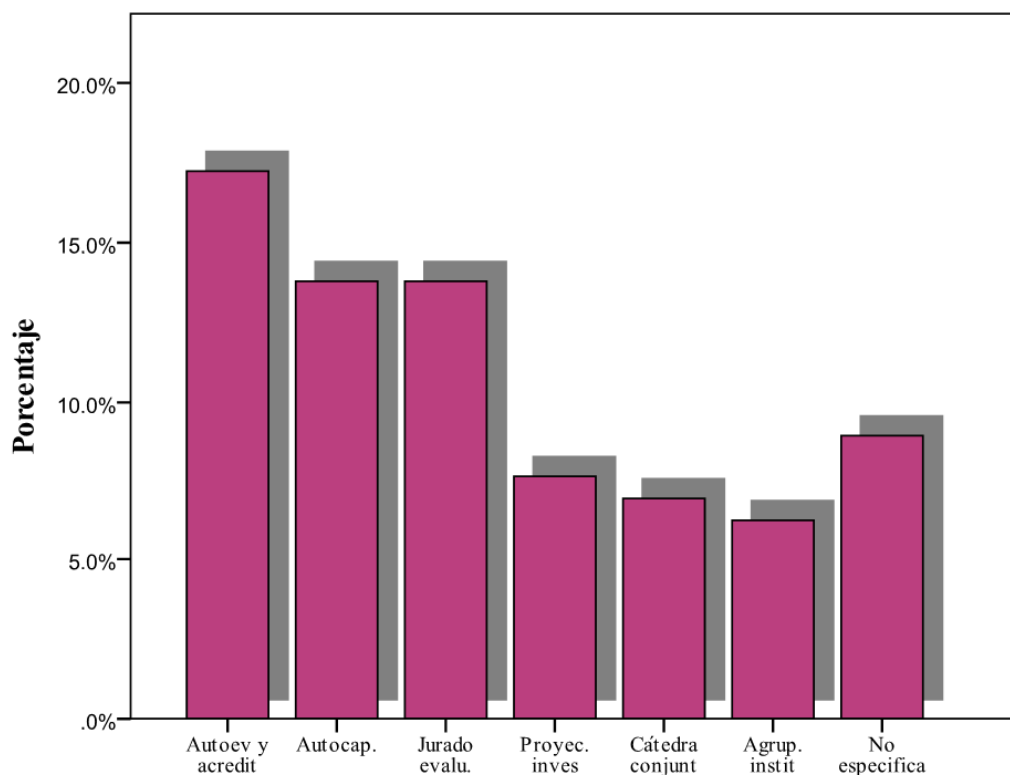
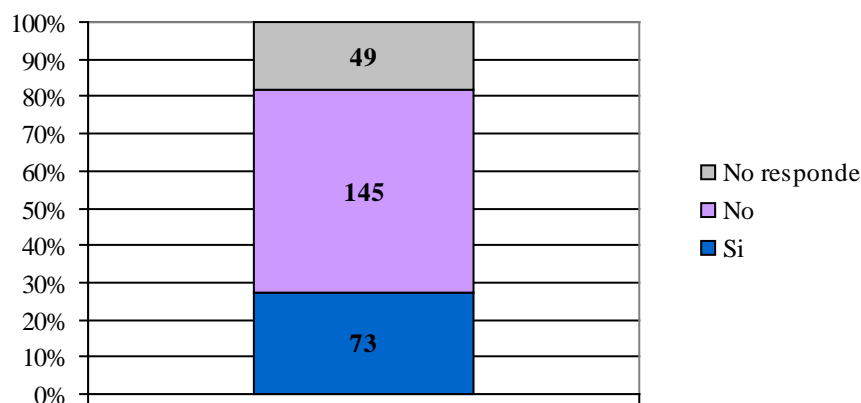


Figura 6.54. Distribución porcentual para tipo de trabajo colaborativo entre el profesorado

Los participantes en el estudio señalaron como actividades colaborativas relacionadas con la docencia las siguientes: participación en equipos de autoevaluación con fines de registro calificado o de acreditación, las auto capacitaciones realizadas por los mismos profesores en el interior del claustro docente, ser jurados en las evaluaciones de áreas instrumentales, teóricas, o de práctica pedagógica, participación en equipos para desarrollar proyectos de investigación, realización de cátedras conjuntas y formar parte de agrupaciones musicales institucionales. Pese a haber contestado afirmativamente a la existencia del trabajo colaborativo docente, un 9% de este grupo de participantes no especificaron la actividad específica colaborativa.

#### **6.2.22. Existencia de líneas de investigación para evaluar la práctica docente.**

El cuestionario empleado en esta investigación también indagaba la existencia de líneas de investigación que se centraran en la práctica docente universitaria, encontrando que el 27.3% de los participantes confirmó la existencia de estas líneas, mientras que un 54.3% indicó que no existían, con una abstención del 18.4%. Estos resultados se contienen en la Figura 6.55.



*Figura 6.55.* Distribución de respuestas para la existencia de líneas de investigación que evalúen la práctica docente universitaria

Comparando estos datos por institución educativa (Tabla 6.37), donde se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(24, n=218)=66.0, p=.00$ ), se distinguen instituciones donde el porcentaje de respuestas afirmativas es notablemente mayor (UCO, UNAC), y otras donde la abstinencia o no respuesta es considerablemente alta (UDEA, UDENAR).

Tabla 6.37. *Distribución de frecuencias y porcentajes para la existencia de líneas de investigación que evalúen la práctica docente por institución*

Institución	Existencia de líneas de investigación para la práctica docente					
	Si		No		No responde	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	8	32.0%	13	52.0%	4	16.0%
UAT	4	26.7%	10	66.7%	1	6.7%
UC	3	15.0%	16	80.0%	1	5.0%
UCO	8	61.5%	2	15.4%	3	23.1%
UDEA	0	.0%	13	52.0%	12	48.0%
UDENAR	4	13.8%	17	58.6%	8	27.6%
UIS	10	58.8%	7	41.2%	0	.0%
UNAC	10	62.5%	5	31.3%	1	6.3%
UNICAUCA	3	16.7%	13	72.2%	2	11.1%
UPN	8	21.6%	22	59.5%	7	18.9%
UPTC	2	13.3%	11	73.3%	2	13.3%
UTP	5	33.3%	7	46.7%	3	20.0%
UV	8	36.4%	9	40.9%	5	22.7%

Al comparar estos datos con el área de desempeño docente (Tabla 6.38), donde la prueba Chi-cuadrado resultó significativa ( $X^2(6, n=218)=14.2, p=.03$ ), se aprecia que la mayoría de los docentes que pertenece al área musical niega la existencia de líneas de investigación, igual situación se presenta con los docentes que solamente se desempeñan en el

área pedagógica. Sin embargo, los docentes que realizan alguna labor administrativa afirman que si existen dichas líneas.

Tabla 6.38. *Distribución de frecuencias y porcentajes para la existencia de líneas de investigación que evalúen la práctica docente por área de desempeño docente*

Área de desempeño docente	Existencia de líneas de investigación para la práctica docente					
	Si		No		No responde	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Musical	45	22.3%	115	56.9%	42	20.8%
Pedagógico	14	38.9%	16	44.4%	6	16.7%
Mús – Ped	12	46.2%	13	50.0%	1	3.8%
Admón	2	66.7%	1	33.3%	0	.0%

La comparación de los resultados de la existencia de líneas de investigación con el último grado académico de los participantes (Tabla 6.39), con una prueba Chi-cuadrado que encontró diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(8, n=218)=15.1, p=.05$ ), advierte que del grupo de docentes que contestaron afirmativamente a esta pregunta el 39.7% tiene estudios de maestría y de los que contestaron negativamente, el 37.2% tienen pregrado únicamente. En cuanto a los docentes doctores, la gran mayoría (85.7%) niega su existencia.

Tabla 6.39. *Distribución de frecuencias y porcentajes para la existencia de líneas de investigación que evalúen la práctica docente por último grado de formación académica*

Último grado de formación académica	Existencia de líneas de investigación para la práctica docente					
	Si		No		No responde	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sin título	3	4.1%	1	.7%	3	6.1%
Pregrado	20	27.4%	54	37.2%	24	49.0%
Especialización	20	27.4%	41	28.3%	10	20.4%
Maestría	29	39.7%	43	29.7%	12	24.5%
Doctorado	1	1.4%	6	4.1%	0	.0%

También, se solicitó a los participantes que contestaron afirmativamente a esta pregunta que aclararan de qué líneas de investigación se trataba. Las respuestas más reiteradas fueron: estudios educativos, currículo y pedagogía, currículo, currículo y universidad y educación y cultura (estas líneas de investigación existen en el contexto institucional o de Facultad), música vernácula, historia y pedagogía, y teoría y práctica de la pedagogía musical (estas líneas son particularmente de los programas de licenciatura en música).

Las comparaciones post-hoc, basadas en la prueba *Bonferroni*, evidenciaron diferencias significativas, para la existencia de líneas de investigación que evalúen la práctica docente y la institución, entre UDEA y CT ( $t= .640, p< .05$ ), UDEA y UCO ( $t= .865, p< .01$ ), UDEA y UIS ( $t= 1.068, p< .001$ ), UDEA y UNAC ( $t= 1.043, p< .001$ ), UDENAR y UIS ( $t= .726, p< .05$ ), y UDENAR y UNAC ( $t= .700, p< .05$ ).

### **6.2.23. Influencia de la práctica investigadora en la actividad docente.**

La actividad investigadora forma parte de las tareas de los docentes universitarios, por esta razón se quiso saber cómo incidía la actividad investigadora en la labor académica de los docentes, encontrando los datos observables en la Figura 6.56, donde resalta que ésta influye *medianamente* ( $M=3.1, DT=1.5, S=2.1$ ), con una tendencia hacia la categoría *poca influencia* y un porcentaje de no respuesta del 9.0%.



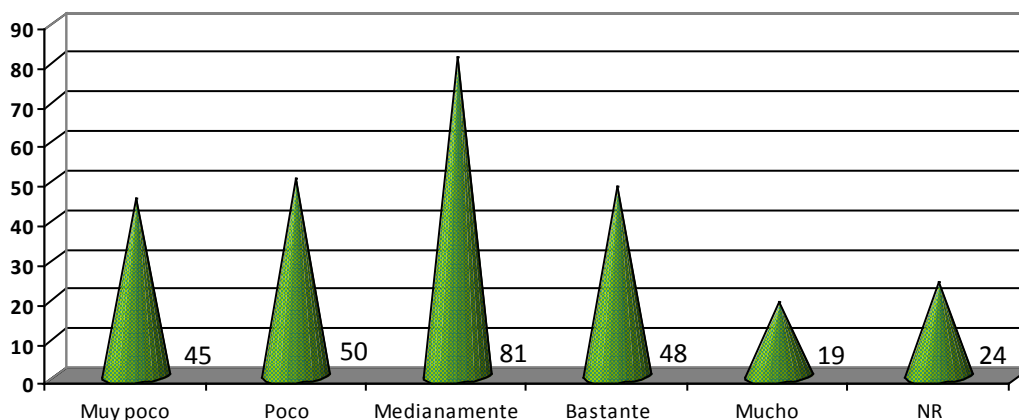


Figura 6.56. Frecuencias para la influencia de la investigación en la práctica docente

Al realizar este análisis por institución educativa se encuentran los resultados observables en la Figura 6.57.

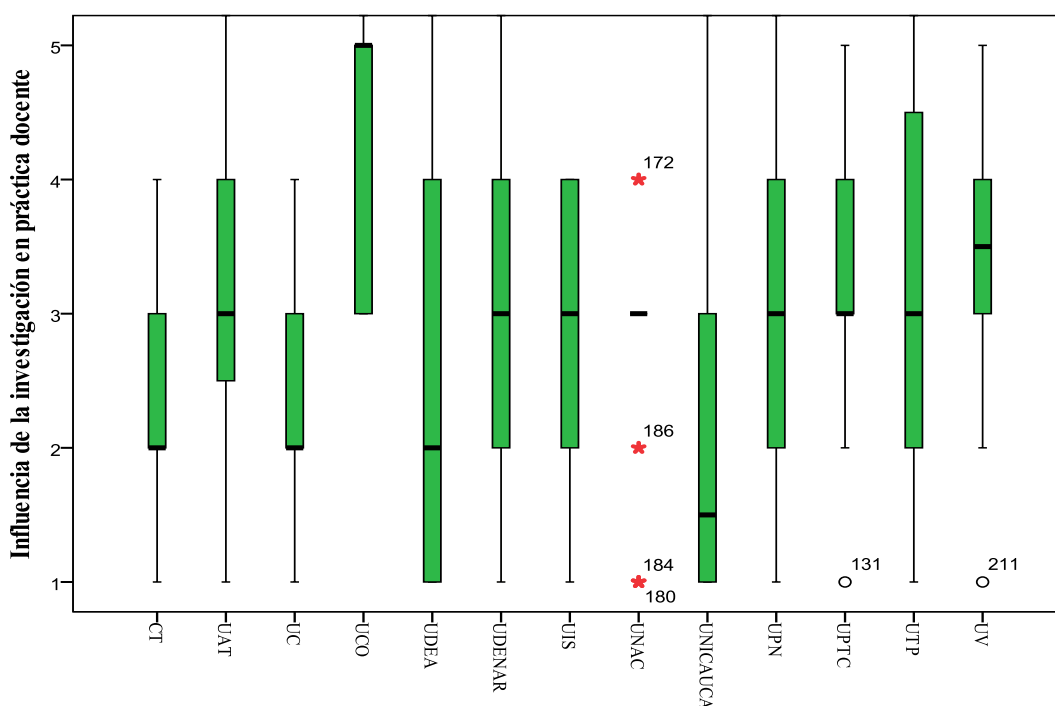


Figura 6.57. Diagrama de caja comparado para institución por influencia de la investigación en la práctica docente

Este diagrama de caja (Figura 6.57) confirma la prevalencia de los datos hacia la mediana estadística, con un valor de 3 –mediana influencia– (UAT, UDENAR, UIS, UNAC,

UPN, UPTC, UTP ( $f_i=81$ , 30.3%-), seguida por la categoría *poca influencia* (CT, UC, UDEA ( $f_i=50$ , 8.7%-)). Además, sobresale el dato de UCO, cuya mediana tiene el valor de 5. La distribución es claramente simétrica en los casos de UDENAR, UIS, UPN y UV; asimétrica negativa en el caso de UCO y asimétrica positiva en los casos de CT, UAT, UC, UDEA, UNICAUCA, UPTC y UTP. Además, se observan dos datos atípicos (UPTC, UV), y el caso destacable de UNAC, con una  $Mdn=3$  ( $f_i=12$ , 75.0%), al igual que sus cuartiles y *bigotes*, y la presencia de 4 datos extremos.

A partir de la aplicación de la prueba Chi-cuadrado se pudo determinar que existían diferencias estadísticamente significativas en relación con la influencia de la investigación en la práctica docente por institución educativa ( $X^2(60, n=243)=110.2, p=.00$ ). Particularmente, en el caso de UC el 50.0% de los profesores participantes afirma que es *poca* la influencia que ejercen las prácticas investigadoras en su actividad docente, mientras que el 35% afirma que es una influencia *mediana*. Es destacable este resultado, teniendo en cuenta que se trata del único programa analizado que cuenta con acreditación de alta calidad, por lo cual sus procesos investigadores se considerarían sólidos y con amplia influencia en las prácticas académicas del profesorado. También resulta destacable el caso de UNICAUCA, donde la mitad de los docentes ( $f_i=9$ , 50.0%) afirma que es *muy poca* la influencia de la investigación en la labor de los docentes.

De igual forma, cuando se comparan estos datos con el último grado académico de los participantes (Tabla 6.40) se encuentra que los docentes doctores consideran que es *poca* la influencia de las prácticas investigadoras en la actividad docente, mientras que los docentes con maestría consideran que es una influencia *media*.

Tabla 6.40. *Estadísticos descriptivos para influencia de la actividad investigadora en la práctica docente del profesorado por último grado académico*

Último grado académico	Influencia de la investigación en la docencia					M	DT	CV
	Mucho	Bastante	Media	Poco	Very litt.			
Sin título	.0%	14.3%	14.3%	14.3%	14.3%	4.00	2.082	.520
Pregrado	7.1%	22.4%	29.6%	15.3%	14.3%	3.27	1.482	.454
Especialización	11.3%	16.9%	26.8%	15.5%	19.7%	3.14	1.570	.500
Maestría	4.8%	14.3%	36.9%	23.8%	16.7%	2.77	1.236	.445
Doctorado	.0%	14.3%	14.3%	42.9%	28.6%	2.14	1.069	.499
<b>Total</b>	<b>16.9%</b>	<b>18.7%</b>	<b>30.3%</b>	<b>18.0%</b>	<b>7.1%</b>	<b>3.07</b>	<b>1.462</b>	<b>.477</b>

Para la influencia de la investigación en la práctica docente y la institución, las comparaciones post-hoc, mediante la prueba *Bonferroni*, evidenciaron diferencias significativas entre UCO y CT ( $t= 1.745, p < .05$ ), UCO y UC ( $t= 1.885, p < .05$ ), y UCO y UNICAUCA ( $t= 2.162, p < .01$ ).

#### **6.2.24. Modelo de profesor que promueve el plan de estudios.**

Ante la dicotomía del perfil de la formación de los licenciados en música, con mayor inclinación hacia la pedagogía o hacia el saber musical, se preguntó a los participantes en el estudio sobre cuál creían que era el modelo de profesor que se promovía desde el planteamiento y estructura de los planes de estudio. Es así como se obtuvieron los datos que estructuran la Figura 6.58, donde se pone de manifiesto que existe una mayor tendencia hacia el equilibrio entre la formación pedagógica y la musical (67.0%), seguida por la categoría *música > pedagogía* (18.0%). El 7.9% de los participantes no contestaron a esta pregunta.

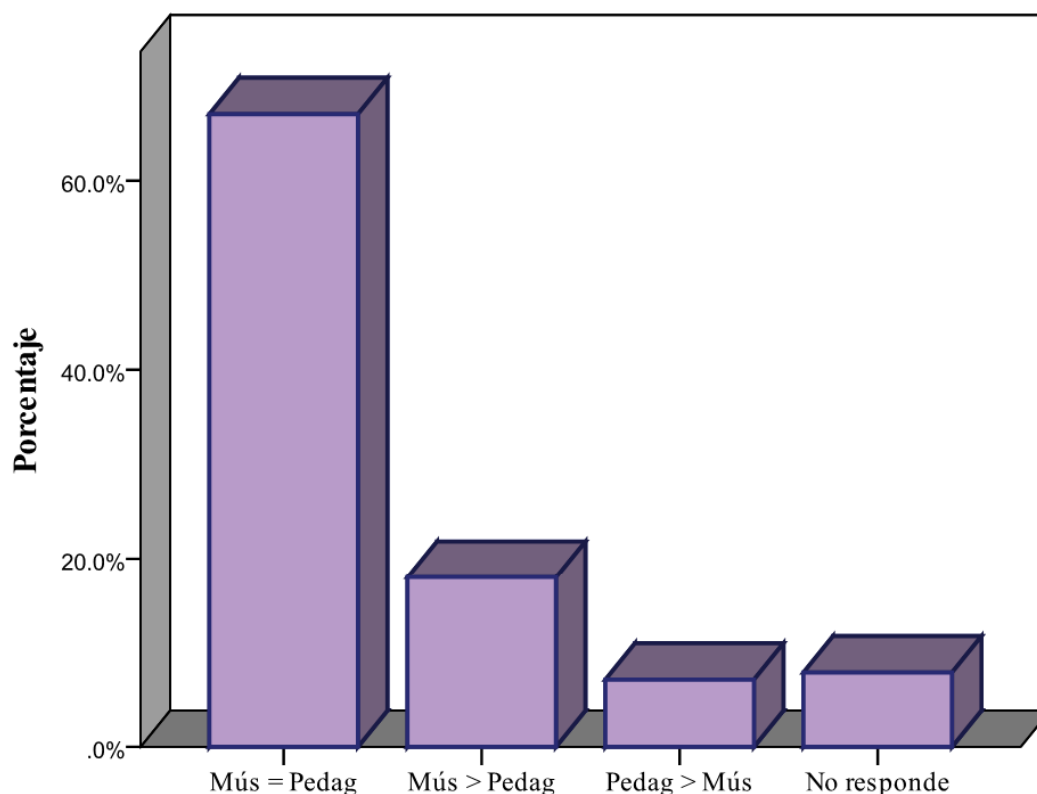


Figura 6.58. Distribución porcentual para modelo de profesor que promueve el plan de estudios

Se quiso averiguar cómo era el comportamiento de los datos por institución educativa, dado que la prueba de independencia Chi-cuadrado determinó que existían diferencias significativas entre el modelo de profesor que se promueve desde el plan de estudios y la institución educativa ( $X^2(36, n=246)=80.5, p=.00$ ), datos visibles en la Tabla 6.41 y de los que resalta el caso de UNICAUCA, donde la mitad de los docentes afirma que el modelo de profesor que se promueve desde el plan de estudios es equilibrado entre músico y pedagogo, mientras que la otra mitad afirma que hay una inclinación hacia la formación musical más que a la pedagógica. También resalta el caso de UDEA, donde el 32.0% de los docentes participantes no contestaron a esta pregunta. Para el caso particular de UC, se observa que el 60.0% de los docentes participantes manifiesta que hay un equilibrio entre la formación

pedagógica y la musical, mientras que un 30.0% afirma que hay una mayor tendencia hacia la formación musical que hacia la pedagógica.

Tabla 6.41. *Distribución de frecuencias y porcentajes para modelo de profesor que promueve el plan de estudios por institución*

Institución	Modelo de profesor que promueve el plan de estudios							
	Músico > pedagogo		Pedagogo > músico		Músico = pedagogo		No responde	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	3	12.0%	2	8.0%	19	76.0%	1	4.0%
UAT	1	6.7%	2	13.3%	10	66.7%	2	13.3%
UC	6	30.0%	1	5.0%	12	60.0%	1	5.0%
UCO	2	15.4%	0	.0%	10	76.9%	1	7.7%
UDEA	6	24.0%	1	4.0%	10	40.0%	8	32.0%
UDENAR	6	20.7%	7	24.1%	15	51.7%	1	3.4%
UIS	1	5.9%	0	.0%	15	88.2%	1	5.9%
UNAC	6	37.5%	1	6.3%	8	50.0%	1	6.3%
UNICAUCA	9	50.0%	0	.0%	9	50.0%	0	.0%
UPN	1	2.7%	4	10.8%	31	83.8%	1	2.7%
UPTC	2	13.3%	0	.0%	11	73.3%	2	13.3%
UTP	0	.0%	1	6.7%	13	86.7%	1	6.7%
UV	5	22.7%	0	.0%	16	72.7%	1	4.5%

Al cruzar estos datos con la clase de formación de pregrado de los participantes, cuyos resultados son visibles en la Figura 6.59, con unas diferencias estadísticamente significativas obtenidas por la prueba Chi-cuadrado ( $X^2(15, n=246)=28.1, p=.02$ ), se observa que los docentes licenciados en música opinan que mayoritariamente los planes de estudio promueven una formación equitativa entre los componentes musical y pedagógico, y, en un porcentaje cercano, otro grupo con la misma formación opina que es mayor la formación pedagógica que la musical, caso contrario de los músicos o instrumentistas, quienes en su mayoría creen que

se promueve una formación donde prima el componente pedagógico sobre el musical. Los docentes con otra formación de pregrado perciben que el modelo de profesor de las licenciaturas en música está caracterizado por una formación musical que prevalece sobre la formación pedagógica.

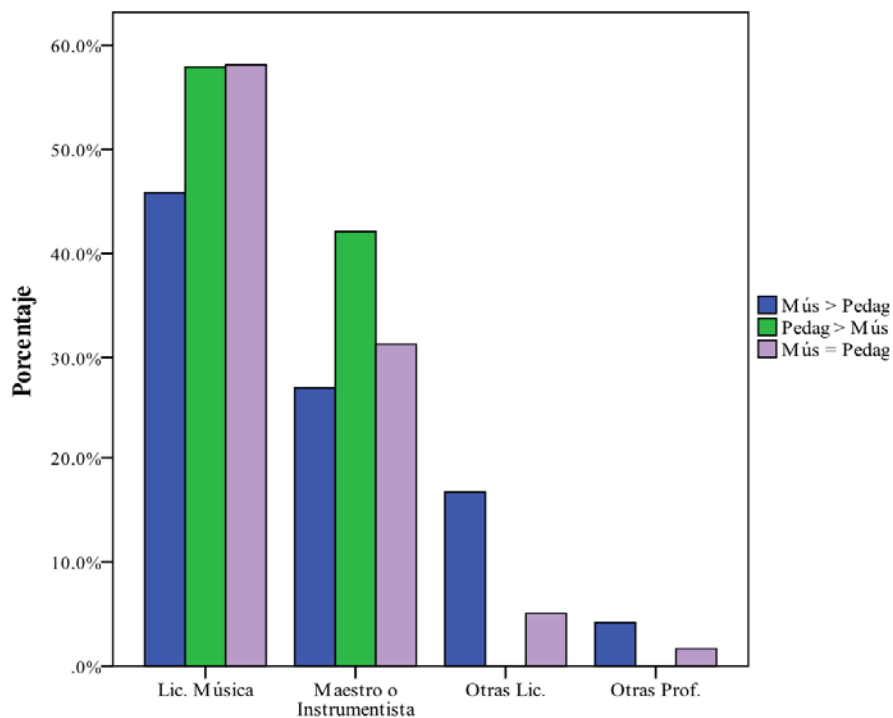


Figura 6.59. Distribución porcentual para modelo de profesor que promueve el plan de estudios por formación de pregrado de los participantes

Las comparaciones post-hoc, mediante la prueba *Bonferroni*, evidenciaron diferencias significativas para el modelo de profesor que promueve el plan de estudios y la institución, únicamente entre UPN y UNICAUCA ( $t = .865, p < .05$ ).

#### 6.2.25. Conocimiento de la legislación en educación artística.

Se consideró importante indagar sobre si los participantes en el estudio conocían el contexto legislativo que enmarca la educación artística en Colombia. El 43.4% de los

docentes contestaron afirmativamente, mientras que 55.8% dijo no conocer esta reglamentación gubernamental (Figura 6.60).

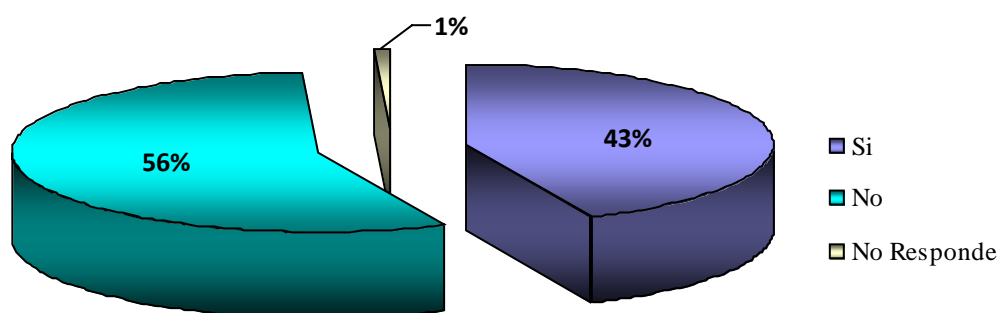


Figura 6.60. Distribución porcentual para conocimiento de la legislación colombiana en educación artística por parte del profesorado

Al realizar este análisis por institución educativa (Tabla 6.42), donde la prueba de independencia Chi-cuadrado encontró que no habían diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(24, n=265)=34.0, p=.09$ ), destaca el comportamiento de los datos en UAT, UNAC, UPN, UPTC y UTP, instituciones en las que los porcentajes de docentes que conocen la legislación en educación artística y que no la conocen son muy cercanos o totalmente iguales.

Tabla 6.42. *Distribución de frecuencias y porcentajes para el conocimiento de la legislación en educación artística por institución*

Institución	Conocimiento de la legislación en educación artística					
	Si		No		No responde	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	15	60.0%	10	40.0%	0	.0%
UAT	7	46.7%	7	46.7%	1	6.7%
UC	6	30.0%	14	70.0%	0	.0%
UCO	9	69.2%	4	30.8%	0	.0%
UDEA	6	24.0%	19	76.0%	0	.0%
UDENAR	12	41.4%	17	58.6%	0	.0%
UIS	5	29.4%	12	70.6%	0	.0%
UNAC	7	43.8%	9	56.3%	0	.0%
UNICAUCA	5	27.8%	13	72.2%	0	.0%
UPN	20	54.1%	17	45.9%	0	.0%
UPTC	7	46.7%	8	53.3%	0	.0%
UTP	8	53.3%	6	40.0%	1	6.7%
UV	9	40.9%	13	59.1%	0	.0%

Se quiso saber cuál era la distribución de estos datos en relación con el área de desempeño de los docentes (Tabla 6.43), dado que cada espacio formativo, al tener unos objetivos y contextos específicos de desarrollo, requiere conocer diferentes aspectos de la legislación política aplicable al terreno educativo, encontrando diferencias estadísticamente significativas en la disposición de esta información. En la comparación realizada se evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(6, n=265)=16.5, p=.01$ ) relacionadas con el alto porcentaje de docentes que se desempeña en el área musical, quienes manifiestan no conocer la mencionada normativa (62.4%); caso contrario es el del grupo de docentes pertenecientes al área pedagógica, que afirman conocerla (63.9%).



Tabla 6.43. *Distribución de frecuencias y porcentajes para el conocimiento de la legislación colombiana en educación artística por área de desempeño docente*

Área de desempeño docente	Conocimiento de la legislación en educación artística					
	Si		No		No responde	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Musical	75	37.1%	126	62.4%	1	.5%
Pedagógico	23	63.9%	12	33.3%	1	2.8%
Mús - Ped	16	61.5%	10	38.5%	0	.0%
Admón	2	66.7%	1	33.3%	0	.0%
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>43.4%</b>	<b>149</b>	<b>55.8%</b>	<b>2</b>	<b>.07%</b>

También se compararon estos datos con el último grado de formación académica de los participantes, donde la prueba Chi-cuadrado de Pearson determinó la no existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(8, n=267)=14.8, p=.06$ ), encontrando que a mayor grado académico mayor conocimiento de la legislación en educación artística, como muestra la Tabla 6.44.

Tabla 6.44. *Distribución de frecuencias y porcentajes para el conocimiento de la legislación colombiana en educación artística por último grado académico*

Último grado académico	Conocimiento de la legislación en educación artística					
	Si		No		No responde	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sin título	3	42.9%	4	57.1%	0	.0%
Pregrado	29	29.6%	69	70.4%	0	.0%
Especialización	35	49.3%	35	49.3%	1	1.4%
Maestría	45	53.6%	38	45.2%	1	1.2%
Doctorado	4	57.1%	3	42.9%	0	.0%

### 6.2.26. Pertinencia de las políticas gubernamentales en educación artística.

A los 116 participantes (43.4%) que respondieron conocer las políticas del gobierno colombiano en materia de educación artística se les solicitó que dijeran qué nivel de adecuación o pertinencia tenían esas políticas, encontrando los resultados que se incluyen en la Figura 6.61, donde el 55.2% de este grupo manifiesta que son unas políticas poco adecuadas, mientras que el 29.3% indica que son adecuadas ( $M=2.8$ ,  $DT=.7$ , categoría *poco adecuadas*).

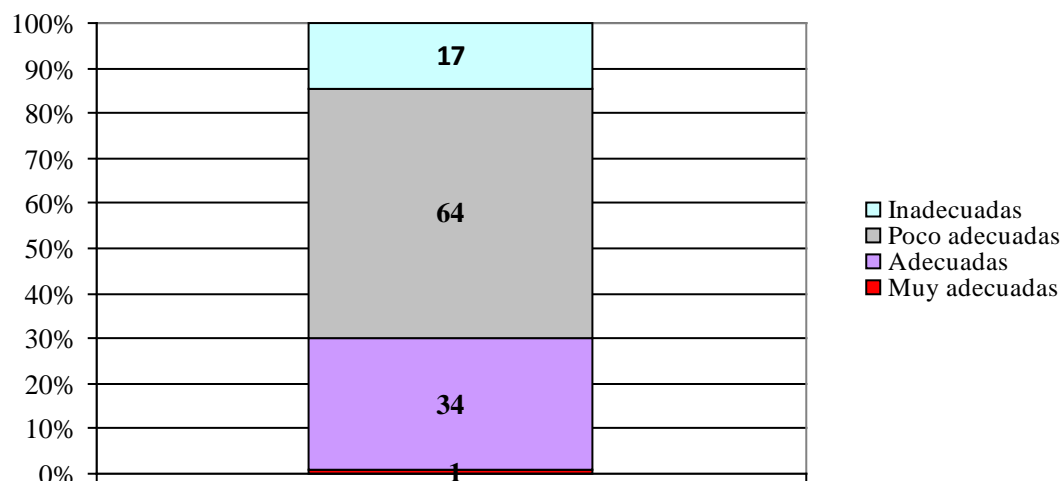


Figura 6.61. Distribución porcentual y de frecuencias para la apreciación del profesorado en relación con el grado de adecuación de las políticas en educación artística

Comparando estos datos por institución educativa (Tabla 6.45), con un valor de la prueba Chi-cuadrado que determinó que no existían diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(36, n=116)=37.0$ ,  $p=.42$ ), se encontró que en UC el 100% de los docentes que conocen estas políticas dicen que son poco adecuadas, al igual que lo consideran, con porcentajes superiores al 50.0%, los subconjuntos de docentes procedentes de las instituciones CT, UAT,

UDEA, UDENAR, UIS, UNICAUCA, UPN, UPTC y UTP; caso contrario de UCO y UNAC, donde la mayoría del grupo las considera adecuadas.

Tabla 6.45. *Estadísticos descriptivos para la adecuación de la legislación colombiana en educación artística por institución*

Institución	Adecuación de las políticas en educación artística						
	Muy adecuadas	Adecuadas	Poco adecuadas	Inadecuadas	M	DT	CV
CT	.0%	26.7%	53.3%	20.0%	2.93	.704	0.240
UAT	.0%	28.6%	71.4%	.0%	2.71	.488	0.180
UC	.0%	.0%	100.0%	.0%	3.00	.000	0.000
UCO	.0%	55.6%	22.2%	22.2%	2.67	.866	0.325
UDEA	.0%	.0%	50.0%	50.0%	3.50	.548	0.156
UDENAR	.0%	33.3%	50.0%	16.7%	2.83	.718	0.253
UIS	.0%	20.0%	60.0%	20.0%	3.00	.707	0.236
UNAC	.0%	83.3%	16.7%	.0%	2.17	.408	0.188
UNICAUCA	.0%	20.0%	60.0%	20.0%	3.00	.707	0.236
UPN	.5%	15.0%	70.0%	10.0%	2.85	.671	0.235
UPTC	.0%	42.9%	57.1%	.0%	2.57	.535	0.208
UTP	.0%	25.0%	50.0%	25.0%	3.00	.756	0.252
UV	.0%	44.4%	44.4%	11.1%	2.67	.707	0.265

Al comparar esta apreciación sobre la adecuación de la normativa en educación artística en Colombia con el último grado académico de los participantes, donde la prueba de independencia Chi-cuadrado determinó la existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(12, n=116)=38.4, p=.00$ ), se observó, como indica la Tabla 6.46, que la totalidad de docentes expertos o *sin título* opina que las políticas son *adecuadas*, mientras que el otro grupo poblacional considera, en mayor medida, que esta normativa es *poco adecuada*; con la particularidad del docente doctor de UPN, que indicó un *muy adecuada* para la mencionada normativa.

Tabla 6.46. *Distribución de frecuencias y porcentajes para el grado de adecuación de la legislación colombiana en educación artística por último grado académico*

Último grado académico	Adecuación de las políticas en educación artística							
	Muy adecuadas		Adecuadas		Poco adecuadas		Inadecuadas	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sin título	0	.0%	3	100.0%	0	.0%	0	.0%
Pregrado	0	.0%	8	28.6%	18	64.3%	2	7.1%
Especialización	0	.0%	9	25.7%	20	57.1%	6	17.1%
Maestría	0	.0%	13	28.9%	23	51.1%	9	20.0%
Doctorado	1	25.0%	1	25.0%	2	50.0%	0	.0%

Se resolvió establecer qué variables se relacionaban con la apreciación de los docentes participantes en relación con las políticas en educación artística, realizando un *Modelo de regresión por escalamiento óptimo* ( $R^2=.719$ , análisis de varianza ANOVA,  $F(13, 17)=3.34$ ,  $MSE=8.7$ ,  $p=.01$ ,  $Eta^2=1.71$ ) determinado por el siguiente algoritmo:

*Adecuación de las políticas en educación artística en Colombia = .215X<sub>1</sub> + .308X<sub>2</sub> + .340X<sub>3</sub> + .451X<sub>4</sub> + .210X<sub>5</sub> + .329X<sub>6</sub> + .507X<sub>7</sub> + .593X<sub>8</sub>, donde X<sub>1</sub> es la experiencia docente universitaria en años, X<sub>2</sub> corresponde a la motivación de los estudiantes para escoger estos estudios, X<sub>3</sub> a otros motivos del alumnado para acceder al programa, X<sub>4</sub> es la titulación de pregrado del profesorado, X<sub>5</sub> es la edad de los docentes, X<sub>6</sub> es la calificación a la formación de licenciados en música en el país, X<sub>7</sub> es el área de formación que debería tener mayor presencia en el plan de estudios y X<sub>8</sub> es la institución educativa.*

A partir de este modelo se pudo comprobar que existe una relación significativa entre la variable *adecuación de las políticas en educación artística en Colombia* (variable dependiente) y la experiencia docente universitaria, la motivación de los estudiantes para escoger esta titulación, otros motivos que llevan al alumnado a seguir el programa, los estudios de pregrado del profesorado, su edad, la calificación que dan a la formación de educadores musicales en el país, el área de formación que sugieren debería tener mayor presencia en el plan de estudios y la institución educativa (variables independientes). Pese a que todas las variables antes mencionadas (independientes) participan de la significación del modelo, el *Coefficiente Beta* de .593 está indicando que *institución educativa* es la variable que tiene mayor incidencia en el modelo.

#### **6.2.27. Relación entre las políticas gubernamentales y la formación que se imparte en la licenciatura en música.**

Se preguntó a los mismos 116 docentes participantes (43.4%) que respondieron afirmativamente ante el conocimiento de las políticas del gobierno colombiano en materia de educación artística por la relación existente entre esta normativa y la formación que se imparte en el respectivo programa de licenciatura en música, encontrando los datos que se muestran en la Figura 6.62, la cual resalta un mayor porcentaje para la categoría *media* ( $f_i=54$ ; 46.6%). Además, se advierte una tendencia hacia la relación *media – baja* entre los aspectos analizados ( $M=2.5$ ,  $DT=.7$ ).

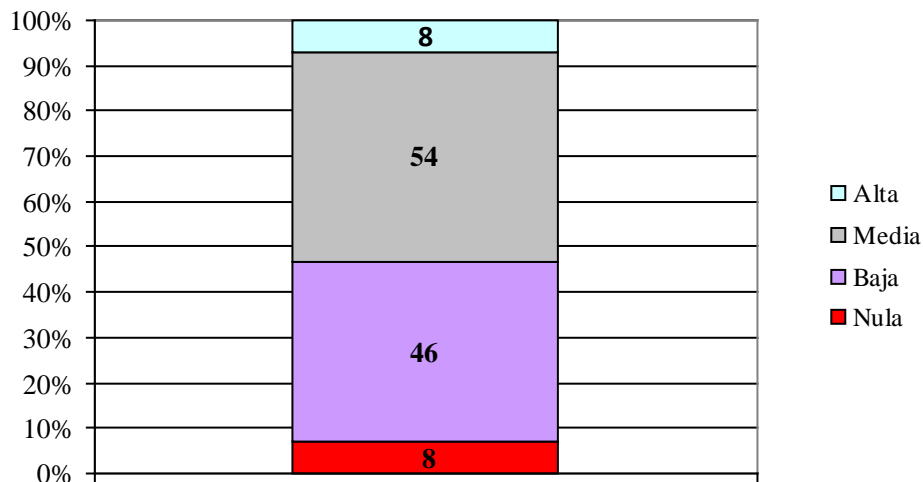


Figura 6.62. Distribución de respuestas para el grado de relación entre las políticas en educación artística y la formación impartida en el programa de licenciatura en música respectivo

Al observar el comportamiento de estos datos distribuidos por institución educativa (Tabla 6.47), para los cuales la prueba Chi-cuadrado determinó que no existían diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(36, n=116)=49.7, p=.06$ ), se advierte que en el caso de UC (programa acreditado con alta calidad) la relación entre las políticas gubernamentales en educación artística y el planteamiento formativo del programa es considerado en la categoría *baja* por la mayoría de participantes que contestaron a esta pregunta, resultando este dato destacable, dado que lo esperado es que hubiera una alta reciprocidad entre estas dos variables analizadas. También en UDEA, UDENAR, UIS, UNICAUCA y UTP se observa que esta relación es *baja*.

Tabla 6.47. *Estadísticos descriptivos para la relación entre las políticas en educación artística y la formación que se imparte en el programa por institución*

Institución	Relación entre las políticas en educación artística y el programa						
	Nula	Baja	Media	Alta	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
CT	21.4%	21.4%	35.7%	21.4%	2.57	1.089	.424
UAT	.0%	14.3%	85.7%	.0%	2.86	.378	.132
UC	.0%	50.0%	33.3%	16.7%	2.67	.816	.306
UCO	.0%	22.2%	55.6%	22.2%	3.00	.707	.236
UDEA	.0%	66.7%	33.3%	.0%	2.33	.516	.221
UDENAR	8.3%	66.7%	25.0%	.0%	2.17	.577	.266
UIS	40.0%	60.0%	.0%	.0%	1.60	.548	.342
UNAC	.0%	16.7%	83.3%	.0%	2.83	.408	.144
UNICAUCA	20.0%	60.0%	20.0%	.0%	2.00	.707	.354
UPN	5.0%	35.0%	55.0%	5.0%	2.60	.681	.262
UPTC	.0%	28.6%	57.1%	14.3%	2.86	.690	.242
UTP	.0%	62.5%	37.5%	.0%	2.38	.518	.218
UV	.0%	44.4%	55.6%	.0%	2.56	.527	.206

Se quiso saber cuál era la tendencia de estos datos en comparación con la unidad académica a la cual pertenece el programa, donde la prueba Chi-cuadrado indicó la existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(18, n=116)=37.2, p=.00$ ), encontrando, como muestra la Tabla 6.48, que, para el caso de las licenciaturas en música pertenecientes a Facultades de Educación, la relación con las políticas en educación artística es media, al igual que el programa perteneciente al Conservatorio; mientras que los programas de Facultades de Artes tienen una relación baja con las mencionadas políticas.

Tabla 6.48. *Distribución de frecuencias y porcentajes para la relación entre las políticas en educación artística y la formación que se imparte en el programa por unidad académica*

Unidad académica a la que pertenece el programa	Relación entre las políticas en educación artística y el programa							
	Nula		Baja		Media		Alta	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Conservatorio	3	23.1%	3	23.1%	4	30.8%	3	23.1%
Fac. Artes	2	7.1%	16	57.1%	9	32.1%	1	3.6%
Fac. Art. Integr.	0	.0%	5	50.0%	5	50.0%	0	.0%
Fac. Art. y Huma.	1	2.9%	12	34.3%	20	57.1%	2	5.7%
Fac. Cienci. Hum.	2	40.0%	3	60.0%	0	.0%	0	.0%
Fac. Educación	0	.0%	4	21.1%	13	68.4%	2	10.5%
Fac. Bel. Art. y Hum.	0	.0%	3	75.0%	1	25.0%	0	.0%

### 6.2.28. Estructura de áreas de formación en el plan de estudios.

Se solicitó a los docentes que indicaran el orden porcentual de presencia de las áreas de formación en el plan de estudios (teoría musical, psicopedagogía general, psicopedagogía específica e instrumental), encontrando los siguientes resultados, donde se exceptúan los correspondientes a los docentes que no contestaron (79.4%). La distribución se presenta con la asignación de 4, 3, 2 ó 1; donde 4 corresponde a la mayor presencia y 1 a la menor presencia. Los datos de la Tabla 6.49 indican que la formación en teoría musical es mayor en estos programas, a excepción de UNAC, donde el área que tiene mayor presencia en el plan de estudios es la instrumental, según la apreciación de los docentes que contestaron a esta pregunta.



Tabla 6.49. *Distribución categorial para el orden de presencia de los componentes de formación en el plan de estudios por institución*

Institución	Distribución categorial por porcentaje de presencia de áreas de formación en el plan de estudios			
	Teóricas musicales	Psicopedagógicas generales	Psicopedagógicas musicales	Instrumentales
CT	4°	1°	3°	2°
UAT	4°	3°	3°	3°
UC	4°	----	----	----
UCO	4°	----	----	----
UDEA	4°	3°	2°	1°
UDENAR	4°	3°	2°	2°
UIS	4°	3°	3°	3°
UNAC	3°	1°	2°	4°
UNICAUCA	4°	----	----	----
UPN	4°	1°	3°	2°
UPTC	4°	----	----	----
UTP	4°	----	----	----
UV	4°	----	----	----

Al realizar el mismo análisis, pero con base en los datos obtenidos directamente de los planes de estudios de las trece licenciaturas (Tabla 6.50), teniendo en cuenta el número de asignaturas, se encuentra que los mayores porcentajes de presencia corresponden a asignaturas pertenecientes al componente teórico musical y al instrumental. Es así como se advierten coincidencias entre lo que plantean los docentes participantes y la situación real de los planes de estudios (UCO, UDEA, UIS, UNICAUCA, UV).

Tabla 6.50. *Área de formación con mayor presencia en el plan de estudios según el porcentaje de asignaturas por institución*

Institución	Área de formación con mayor presencia en el plan de estudios			
	Teóricas musicales	Psicopedagógicas generales	Psicopedagógicas musicales	Instrumentales
CT	----	----	----	X
UAT	----	----	----	X
UC	----	----	----	X
UCO	X	----	----	----
UDEA	X	----	----	----
UDENAR	----	----	----	X
UIS	X	----	----	----
UNAC	----	----	----	X
UNICAUCA	X	----	----	----
UPN	----	----	----	X
UPTC	----	----	----	X
UTP	----	----	----	X
UV	X	----	----	----

### **6.2.29. Área que debería tener mayor presencia en el plan de estudios.**

Se preguntó a los docentes sobre el área que debería tener mayor presencia en el plan de estudios, para que el profesional de la educación musical tuviera una buena formación y realizara un buen desempeño en su trabajo docente, obteniendo los resultados generales observables en la Figura 6.63, donde se nota el alto porcentaje de docentes que no respondieron a esta pregunta (54.3%), así como la prevalencia del área instrumental (15.0%) como la que debería tener mayor presencia en el plan de estudios de una licenciatura en música.

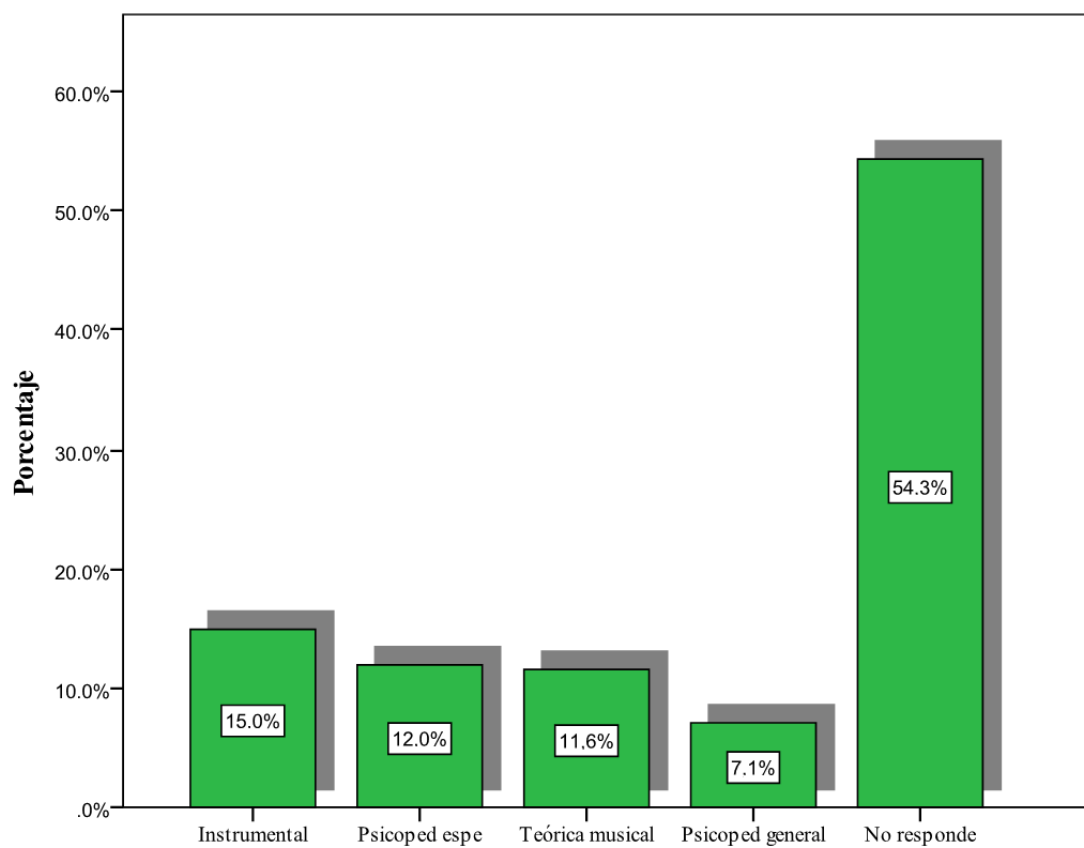


Figura 6.63. Área que debería tener mayor presencia en el plan de estudios según la apreciación del profesorado

Al cruzar estos datos con la institución educativa y aplicar la prueba Chi-cuadrado de Pearson, se encuentra que existen diferencias estadísticamente significativas en relación con el área que debería tener mayor presencia en el plan de estudios y la institución ( $X^2(48, n=122)=113.1, p=.00$ ). Además, como se puede advertir en la Tabla 6.51, existe un alto número de casos con porcentajes superiores al 50.0% ubicados en la categoría *no responde* (UAT, UC, UCO, UDEA, UIS, UNICAUCA, UPN, UTP), mientras que en UDENAR y UPTC el mayor porcentaje de respuesta se ubica en la categoría *instrumental* y en UV en la categoría *teoría musical*.

Tabla 6.51. *Porcentajes para área de formación que debería tener mayor presencia en el plan de estudios por institución*

Institución	Área de formación que debería tener mayor presencia en el plan de estudios				
	Teóricas musicales	Psicopedagógica general	Psicopedagógica musical	Instrumental	No responde
CT	8.0%	16.0%	16.0%	24.0%	36.0%
UAT	.0%	.0%	.0%	13.3%	86.7%
UC	30.0%	.0%	.0%	20.0%	50.0%
UCO	7.7%	.0%	15.4%	.0%	76.9%
UDEA	12.0%	8.0%	16.0%	4.0%	60.0%
UDENAR	13.8%	13.8%	20.7%	27.6%	24.1%
UIS	.0%	5.9%	17.6%	11.8%	64.7%
UNAC	6.3%	.0%	50.0%	6.3%	37.5%
UNICAUCA	5.6%	11.1%	.0%	.0%	83.3%
UPN	10.8%	5.4%	2.7%	10.8%	70.3%
UPTC	6.7%	6.7%	13.3%	46.7%	26.7%
UTP	6.7%	.0%	.0%	6.7%	86.7%
UV	31.8%	13.6%	9.1%	18.2%	27.3%
<b>Total</b>	11.6%	7.1%	12.0%	15.0%	54.3%

Se comparó la respuesta de los participantes frente al componente que debía tener mayor presencia en el plan de estudios y el área de desempeño docente, encontrando diferencias estadísticamente significativas entre estas dos variables de análisis ( $X^2(12, n=122)=27.9, p=.00$ ). Según se desprende de la Figura 6.64, los docentes que se desempeñan en el área musical prefieren, en primer lugar, la teoría musical y en segundo el área instrumental, mientras que los profesores que se desempeñan en el área pedagógica muestran preferencia por la pedagogía específica y la pedagogía general.

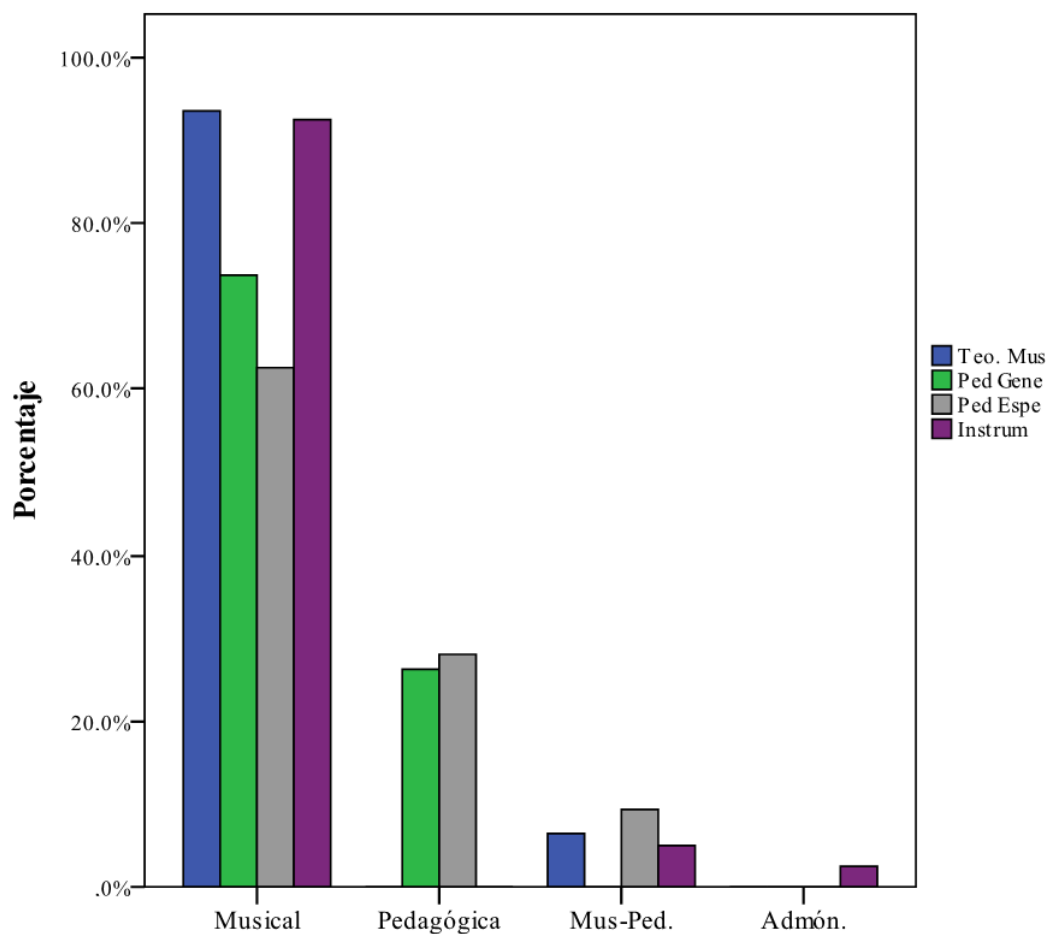


Figura 6.64. Componente que debería tener mayor presencia en el plan de estudios según área de desempeño de los participantes

También se quiso conocer cuál era el comportamiento de los datos distribuidos según el último grado académico de los docentes, donde la prueba Chi-cuadrado determinó que no había diferencias significativas entre este grado de formación académica y las asignaturas que deberían tener mayor presencia en el plan de estudios ( $X^2(16, n=122)=14.4, p=.57$ ). Como se puede advertir en la Tabla 6.52, los docentes expertos (sin título académico), pese al alto porcentaje de no respuesta, prefieren la formación instrumental, de igual forma sucede con los docentes que sólo tienen pregrado y especialización. En el caso de los docentes con maestría y doctorado la preferencia es hacia la educación psicopedagógica musical.

Tabla 6.52. *Área de formación que debería tener mayor presencia en el plan de estudios por último grado de formación académica de los docentes*

Último grado de formación académica	Área de formación que debería tener mayor presencia en el plan de estudios				
	Teóricas musicales	Psicopedagógica general	Psicopedagógica musical	Instrumental	No responde
Sin título	.0%	.0%	.0%	28.6%	71.4%
Pregrado	15.3%	9.2%	8.2%	17.3%	50.0%
Especialización	12.7%	8.5%	12.7%	14.1%	52.1%
Maestría	8.3%	4.8%	16.7%	13.1%	57.1%
Doctorado	.0%	.0%	14.3%	.0%	85.7%
<b>Total</b>	<b>11.6%</b>	<b>7.1%</b>	<b>12.0%</b>	<b>15.0%</b>	<b>54.3%</b>

Para determinar qué variables estaban afectando la apreciación de los docentes participantes en relación con el área de formación que debería tener mayor presencia en el plan de estudios, se elaboró un *Modelo de regresión por escalamiento óptimo* ( $R^2=.794$ , análisis de varianza ANOVA,  $F(13, 17)=2.95$ ,  $MSE=6.4$ ,  $p=.03$ ,  $Eta^2=1.45$ ) determinado por el siguiente algoritmo:

*Área de formación que debería tener mayor presencia en el plan de estudios*  
 $= .149X_1 + .611X_2 + .383X_3 + .214X_4 + .590X_5 + .585X_6 + .287X_7 + .249X_8 + .315X_8$ , donde  $X_1$  es la experiencia docente universitaria en años,  $X_2$  corresponde a la motivación de los estudiantes para escoger estos estudios,  $X_3$  a otros motivos del alumnado para acceder al programa,  $X_4$  es la titulación de pregrado del profesorado,  $X_5$  es la calificación a la formación de licenciados en música en el país,  $X_6$  es la institución educativa,  $X_7$  es el área de formación que tiene mayor presencia en el plan

*de estudios vigente,  $X_8$  es el área de formación que tiene menor presencia en el plan de estudios vigente y  $X_9$  es la influencia de las políticas en educación artística en el programa.*

A partir de este modelo se pudo evidenciar que existe una relación significativa entre la variable *área de formación que debería tener mayor presencia en el plan de estudios* (variable dependiente) y la experiencia docente universitaria, la motivación de los estudiantes para escoger esta titulación, otros motivos que llevan al alumnado a seguir el programa, los estudios de pregrado del profesorado, la calificación que dan a la formación de educadores musicales en el país, la institución educativa, el área de formación que tiene mayor presencia en el plan de estudios vigente y la influencia de las políticas gubernamentales en educación artística en la estructuración del programa (variables independiente). El *Coefficiente Beta* de .611 indica que *la motivación de los estudiantes para escoger esta titulación* es la variable que tiene mayor incidencia en el modelo.

En este caso, las comparaciones post-hoc, mediante la prueba *Bonferroni*, evidenciaron diferencias significativas para el área que debería tener mayor presencia en el plan de estudios y la institución entre UAT y UDENAR ( $t= 1.522, p < .05$ ), y UAT y UV ( $t= 1.912, p < .01$ ), UNICAUCA y UV ( $t= 1.490, p < .05$ ), UPN y UV ( $t= 1.289, p < .05$ ), y UTP y UV ( $t= 1.712, p < .01$ ).

#### **6.2.30. Situación de la formación superior de educadores musicales en Colombia.**

Se preguntó a los docentes sobre qué consideraban que era la calidad de formación superior de licenciados en música en Colombia, encontrando que la preferencia en las

respuestas de los participantes es de *buena* (43.8%) a *regular* (40.5%); sin embargo, un 2.2% del total de docentes la califica como *excelente* y un 3.0% como *mala*, como se puede observar en la Figura 6.65. También es importante resaltar el porcentaje de docentes que marcaron *no sé* ante esta pregunta (10.5%).

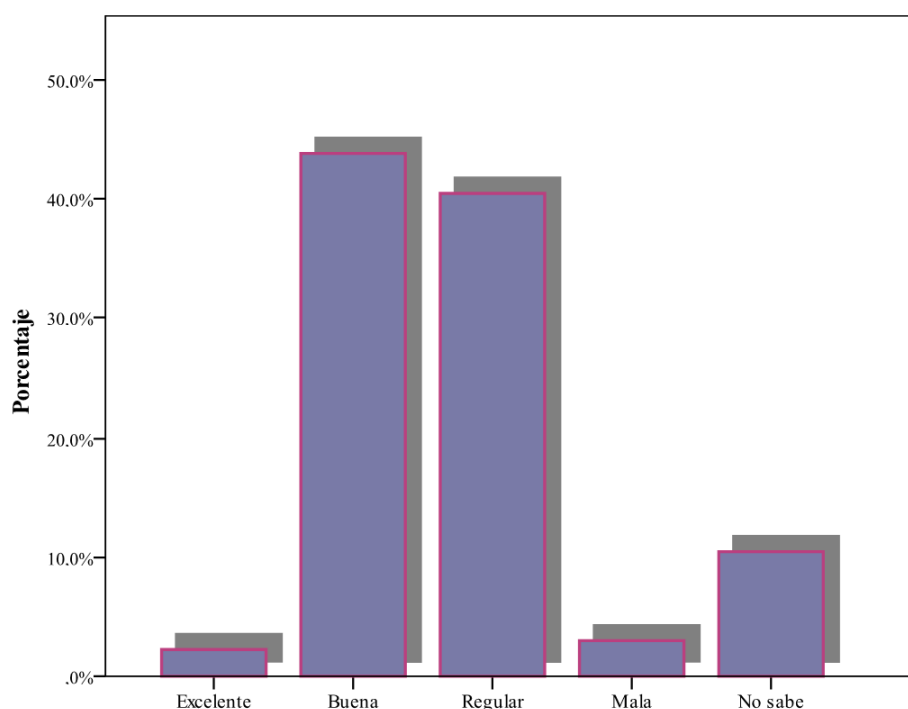


Figura 6.65. Distribución porcentual para calificación asignada por los docentes a la formación de educadores musicales en Colombia

Al observar la distribución de estos datos por institución educativa (Tabla 6.53), donde la prueba de Chi-cuadrado encontró que existían diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(48, n=267)=74.4, p=.00$ ), se advierte claramente que un grupo de docentes de UDEA, UDENAR, UIS, UPN y UPTC tiende a creer que esta formación es *regular*, mientras que otros docentes participantes de CT, UAT, UC, UCO, UNAC, UNICAUCA y UV la considera como *buena*. Además, el conjunto de participantes que la califica como *excelente* proviene de



CT, UAT, UC, UIS y UCO, y los que la califican como *mala* provienen de CT, UC, UNICAUCA, UPN y UTP, programas pertenecientes a Facultades de Arte y al Conservatorio.

Tabla 6.53. *Estadísticos descriptivos para la calificación a la formación de educadores musicales en Colombia por institución*

Institución	Calificación de la formación de educadores musicales en Colombia							
	Excelente	Buena	Regular	Mala	No sabe	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
CT	4.0%	48.0%	44.0%	4.0%	.0%	2.48	.653	.263
UAT	6.7%	33.3%	26.7%	.0%	33.3%	3.20	1.424	.445
UC	5.0%	45.0%	30.0%	10.0%	10.0%	2.75	1.070	.389
UCO	7.7%	76.9%	7.7%	.0%	7.7%	2.23	.927	.415
UDEA	.0%	36.0%	48.0%	.0%	16.0%	2.96	1.020	.345
UDENAR	.0%	44.8%	55.2%	.0%	.0%	2.55	.506	.198
UIS	11.8%	17.6%	58.8%	.0%	11.8%	2.82	1.074	.381
UNAC	.0%	68.8%	31.3%	.0%	.0%	2.31	.479	.207
UNICAUCA	.0%	50.0%	27.8%	11.1%	11.1%	2.83	1.043	.368
UPN	.0%	32.4%	54.1%	5.4%	8.1%	2.89	.843	.291
UPTC	.0%	33.3%	53.3%	.0%	13.3%	2.93	.961	.328
UTP	.0%	33.3%	33.3%	6.7%	26.7%	3.27	1.223	.374
UV	.0%	63.6%	22.7%	.0%	13.6%	2.64	1.049	.398

Se quiso conocer el comportamiento de los datos al ser distribuidos por experiencia docente universitaria de los participantes (Tabla 6.54), donde no se determinaron diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(24, n=267)=32.7, p=.11$ ), y se pudo establecer que quienes dieron la calificación de *excelente* para esta formación se ubican, en su mayoría, en el rango comprendido entre 11 y 20 años de experiencia docente universitaria.

Tabla 6.54. Distribución de frecuencias y porcentajes para la calificación a la formación de educadores musicales en Colombia por experiencia docente universitaria en años

Rango de años experiencia docente universitaria	Calificación de la formación de educadores musicales en Colombia									
	Excelente		Buena		Regular		Mala		No sabe	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
.5-5	2	2.7%	32	43.2%	31	41.9%	2	2.7%	7	9.5%
6-10	0	.0%	31	38.8%	41	51.3%	3	3.8%	5	6.3%
11-15	1	2.1%	24	51.1%	17	36.2%	0	.0%	5	10.6%
16-20	3	10.0%	13	43.3%	8	26.7%	1	3.3%	5	16.7%
21-25	0	.0%	3	20.0%	7	46.7%	1	6.7%	4	26.7%
26-30	0	.0%	9	69.2%	2	15.4%	1	7.7%	1	7.7%
>31	0	.0%	5	62.5%	2	25.0%	0	.0%	1	12.5%

También se compararon estos datos por tipo de formación de pregrado de los participantes, donde la prueba Chi-cuadrado encontró diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(20, n=267)=52.4, p=.00$ ), y cuyos resultados se observan en la Figura 6.66, donde se puede advertir que quienes califican como *excelente* la formación de educadores musicales provienen, en su mayoría, de otras licenciaturas y otras profesiones. Del mismo modo, quienes aseguran que es *buena* provienen equitativamente de licenciaturas en música y de otras licenciaturas, mientras quienes la califican como *regular* en su mayoría provienen de programas de músico o instrumentista.

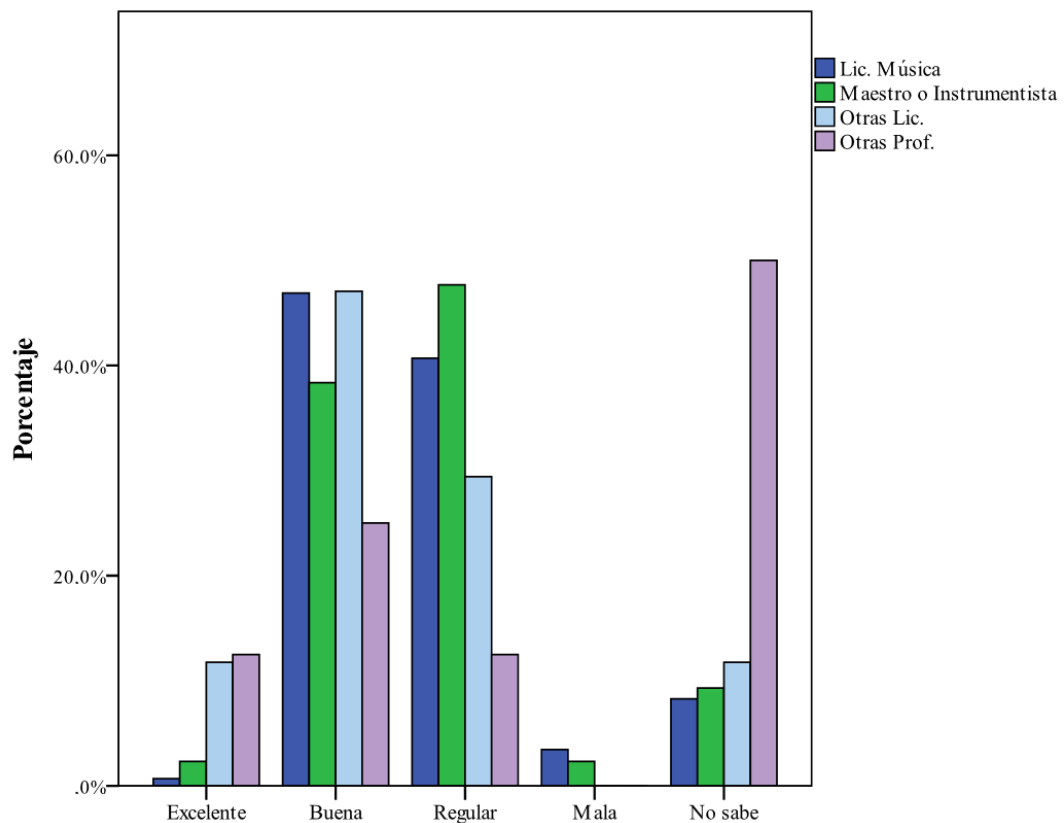


Figura 6.66. Distribución porcentual para calificación dada por los docentes a la formación de educadores musicales en Colombia por titulación de pregrado de los participantes

Para establecer qué variables se relacionan o influyen en la calificación dada por los docentes participantes a la formación de licenciados en música de Colombia, se desarrolló un *Modelo de regresión por escalamiento óptimo* ( $R^2=.808$ , análisis de varianza ANOVA,  $F(23, 45)=2.15$ ,  $MSE=13.2$ ,  $p=.02$ ,  $Eta^2=1.24$ ) determinado por el siguiente algoritmo:

*La Calificación a la Formación de Licenciados en Música en Colombia =*  
 $.394X_1 + .289X_2 + .415X_3 + .273X_4 + .528X_5 + .412X_6 + .465X_7 + .144X_8 +$   
 $.560X_9 + .420X_{10}$ , donde  $X_1$  es la unidad académica a la que pertenece el programa,  $X_2$  es la actividad musical extr institucional de los estudiantes,  $X_3$  es la producción musical de los estudiantes en el aula,  $X_4$  es la titulación

*de pregrado del profesorado,  $X_5$  corresponde a los requisitos de acceso al programa y  $X_6$  es la utilidad dada a los resultados de la evaluación.*

Este modelo permitió precisar que existe una relación significativa entre la variable *calificación a la formación de licenciados en música en Colombia* (variable dependiente) y la unidad académica a la que pertenece el programa, la clase de actividad musical extra institucional desarrollada por los estudiantes, la producción musical del alumnado en el aula, la titulación de pregrado del profesorado, los requisitos de acceso al programa y la utilidad dada a los resultados del proceso de evaluación del plan de estudios (variables independientes). Sin embargo, a pesar de que todas las variables antes mencionadas (independientes) participan de la significación del modelo, el *Coefficiente Beta* de .560 está indicando que *requisitos de acceso al programa* es la variable que tiene mayor incidencia en el modelo (Tabla 6.55).

Tabla 6.55. *Modelo de regresión por escalamiento óptimo. Coeficientes de relación para calificación dada a la formación de educadores musicales en Colombia variable dependiente*

Variables independientes	Calificación de la formación de educadores musicales en Colombia				
	Beta	ET	gl	F	Sig.
Unidad académica a la que pertenece el programa	.394	.253	6	2.42	.05
Actividad musical extra institucional de los estudiantes	.415	.257	5	2.61	.05
Producción musical de los estudiantes en el aula	.528	.253	7	4.36	.00
Titulación de pregrado del profesorado	.465	.250	3	3.47	.03
Requisitos de acceso al programa	.560	.276	4	4.11	.01
Utilidad dada a los resultados de la evaluación	.420	.217	5	3.76	.01

En este caso, las comparaciones post-hoc, mediante la prueba *DMS*, evidenciaron diferencias significativas para la calificación a la formación de educadores musicales en Colombia y la institución, entre UAT y UC ( $t= .720, p< .05$ ), UTP y CT ( $t= .787, p< .01$ ), UAT y UCO ( $t= .969, p< .01$ ), UAT y UDENAR ( $t= .648, p< .05$ ), UAT y UNAC ( $t= .888, p< .01$ ), UDEA y UCO ( $t= .729, p< .05$ ), UPN y UCO ( $t= .661, p< .05$ ), UTP y UCO ( $t= 1.036, p< .01$ ), UDEA y UNAC ( $t= .648, p< .05$ ), UTP y UDENAR ( $t= .715, p< .05$ ), UPN y UNAC ( $t= .579, p< .05$ ), UTP y UNAC ( $t= .954, p< .01$ ), y UTP y UV ( $t= .630, p< .05$ ).

#### **6.2.31. Recursos generales disponibles para el alumnado.**

Teniendo en cuenta la Ley 1188 (2008), que indica los requisitos básicos para el funcionamiento de programas de pregrado y específicamente en su literal 9º, que especifica aspectos sobre la garantía de una estructura física con bibliotecas, aulas y auditorios, y, además, los lineamientos para el registro calificado y la acreditación de programas, que en su Factor 8 se refieren a los recursos físicos y financieros (Campo, et al., 2006), se quiso saber cuáles eran los recursos generales con que contaban los estudiantes de los 13 programas evaluados.

La Tabla 6.56 muestra los resultados de este análisis, donde se observa que todas las instituciones cuentan con biblioteca, aunque unas están mejor dotadas que otras (variación de los porcentajes de respuesta).

Tabla 6.56. *Porcentaje de recursos generales disponibles para los estudiantes por institución*

Institución	Recursos generales disponibles para estudiantes			
	Biblioteca	Hemeroteca	Salas de estudio	Auditorio
CT	47.1%	11.8%	39.2%	2.0%
UAT	62.5%	12.5%	25.0%	.0%
UC	60.6%	12.1%	27.3%	.0%
UCO	54.2%	25.0%	20.8%	.0%
UDEA	35.2%	35.2%	29.6%	.0%
UDENAR	46.7%	20.0%	33.3%	.0%
UIS	50.0%	27.1%	22.9%	.0%
UNAC	42.1%	18.4%	39.5%	.0%
UNICAUCA	62.1%	20.7%	17.2%	.0%
UPN	49.3%	20.5%	30.1%	.0%
UPTC	41.7%	16.7%	41.7%	.0%
UTP	38.9%	16.7%	38.9%	5.6%
UV	40.0%	32.7%	27.3%	.0%

El valor más alto de la tabla anterior corresponde a UAT (62.5%) y el más bajo a UDEA (35.2%). Todas las instituciones cuentan con salas de estudio y con hemerotecas. En cuanto a los auditorios, en 2 de las instituciones los docentes dijeron que contaban con ellos (CT, UTP). Por otra parte, la aplicación de la prueba de independencia Chi-cuadrado resultó significativa ( $X^2(60, n=267)=138.8, p=.00$ ).

Se quiso establecer, a través de las comparaciones post-hoc, mediante la prueba *Bonferroni*, si existían diferencias significativas de los recursos generales disponibles para los estudiantes y la institución, encontrando diferencias entre UPTC y UNICAUCA ( $t= 1.433, p < .05$ ), y UTP y UNICAUCA ( $t= 1.433, p < .05$ ).

### **6.2.32. Recursos específicos disponibles para el alumnado.**

Se preguntó a los participantes en el estudio por los recursos específicos que tienen a disposición los estudiantes de sus programas para desarrollar sus estudios (Tabla 6.57), encontrando que las instituciones cuentan con instrumentos musicales, cabinas de estudio, equipos de amplificación musical, equipos informáticos y materiales pedagógicos, los cuales en algunos casos son insuficientes, desactualizados y se encuentran en mal estado. Un ejemplo de ello son las cabinas de estudio en UC, UCO y UPN.

Las mayores carencias están dadas por los laboratorios tecnológicos y por los materiales y recursos pedagógico-musicales, que sirven tanto para docentes como para estudiantes en apoyo a las actividades académicas. Para este caso, la aplicación de la prueba Chi-cuadrado de Pearson encontró que existen diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2(96, n=267)=303.8, p=.00$ ).

Tabla 6.57. *Porcentajes recursos específicos disponibles para los estudiantes por institución*

Institución	Recursos específicos disponibles para estudiantes				
	Instrumentos musicales	Cabinas de estudio	Equipos de música	Recursos de informática	Materiales pedagógicos
CT	24.2%	15.1%	19.1%	24.2%	17.1%
UAT	22.7%	16.6%	21.2%	22.7%	16.6%
UC	28.1%	4.2%	23.9%	23.9%	19.7%
UCO	31.7%	4.8%	21.9%	21.9%	19.5%
UDEA	21.7%	20.8%	17.3%	21.7%	18.2%
UDENAR	30.2%	28.1%	10.4%	17.7%	13.5%
UIS	23.2%	23.2%	13.6%	20.5%	19.1%
UNAC	22.8%	20.0%	20.0%	22.8%	14.2%
UNICAUCA	37.5%	12.5%	33.3%	31.2%	6.2%
UPN	27.0%	7.5%	26.3%	24.8%	14.2%
UPTC	23.0%	23.0%	23.0%	16.9%	13.8%
UTP	21.8%	20.3%	20.3%	21.8%	15.6%
UV	23.8%	22.6%	21.4%	20.2%	11.9%

Las comparaciones post-hoc, mediante la prueba Bonferroni, evidenciaron diferencias significativas en los recursos específicos disponibles para los estudiantes y la institución, entre CT y UDENAR ( $t= 2.160, p< .001$ ), CT y UV ( $t= 1.796, p< .05$ ), UC y UDENAR ( $t= 2.750, p< .001$ ), UC y UPTC ( $t= 2.417, p< .01$ ), UC y UV ( $t= 2.386, p< .001$ ), UPN y UDENAR ( $t= 2.405, p< .001$ ), UPN y UPTC ( $t= 2.072, p< .01$ ), y UPN y UV ( $t= 2.042, p< .01$ ).

### 6.2.33. Adecuación de espacios y materiales para el profesorado y el alumnado.

Para finalizar, se preguntó a los docentes participantes en esta investigación por el grado de adecuación de los espacios y materiales que la institución pone al servicio de la comunidad académica para el desarrollo de las labores educativas, encontrando los resultados observables en la Figura 6.67.

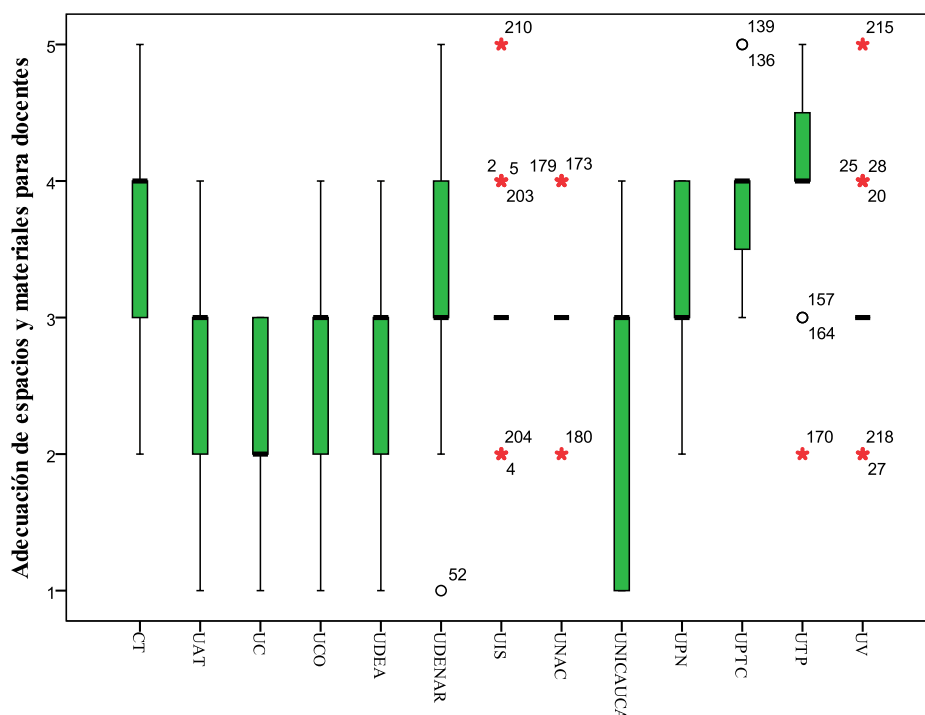


Figura 6.67. Diagrama de caja comparado de institución por grado de adecuación de espacios y materiales para los docentes



El anterior diagrama de caja (Figura 6.67) indica una tendencia de los datos hacia la categoría *medio adecuado* (UAT, UCO, UDEA, UDENAR, UIS, UNAC, UNICAUCA, UPN, UV  $f_i=128$ , 47.9%-), refiriéndose al estado de los recursos físicos y materiales dispuestos para que los docentes realicen su labor educativa ( $Mdn=3$ ,  $M=3.1$ ,  $DT=.92$ ,  $S=.85$ ). En este análisis se obvia a un 1.5% de los participantes, correspondiente al grupo de docentes que no respondió a esta pregunta. En segundo lugar se encuentran las instituciones cuya mediana tiene un valor de 4, correspondiente a la categoría *adecuado* (CT, UPTC, UTP  $f_i=67$ , 25.1%). Además, sobresale el caso de UC, cuya mediana tiene un valor de 2, correspondiente a la categoría *inadecuado*, resultando un dato destacable si se recuerda que este es el único programa que cuenta con acreditación de alta calidad.

Por otra parte, los datos son claramente simétricos en los casos de UIS, UNAC y UV; asimétricos negativos en el caso de CT, UAT, UCO, UDEA, UNICAUCA y UPTC; y asimétricos positivos en UC, UDENAR, UPN y UTP. Además, se puede notar, en relación con UIS, UNAC y UV, que más del 64% de sus docentes coinciden en que estos recursos son un medio adecuado ( $Mdn=3$ ), y el resto se distribuye entre la disposición de datos atípicos y datos extremos.

A partir de la aplicación de la prueba Chi-cuadrado se determinó que existían diferencias estadísticamente significativas en relación con el grado de adecuación de espacios y materiales para el docente por institución educativa ( $X^2(60, n=267)=141.1$ ,  $p=.00$ ), específicamente entre CT y UC ( $t= 1.130$ ,  $p< .001$ ), UC y UDEA ( $t= .800$ ,  $p< .05$ ), CT y UNICAUCA ( $t= 1.091$ ,  $p< .01$ ), UPTC y UAT ( $t= 1.200$ ,  $p< .01$ ), UTP y UAT ( $t= 1.400$ ,  $p< .01$ ), UDENAR y UC ( $t= .926$ ,  $p< .01$ ), UPN y UC ( $t= .866$ ,  $p< .01$ ), UPTC y UC ( $t= 1.517$ ,  $p< .001$ ), UTP y UC ( $t= 1.717$ ,  $p< .001$ ), UV y UC ( $t= .923$ ,  $p< .05$ ), UPTC y UCO

( $t= 1.097, p< .05$ ), UTP y UCO ( $t= 1.297, p< .01$ ), UPTC y UDEA ( $t= 1.187, p< .001$ ), UTP y UDEA ( $t= 1.387, p< .001$ ), UDENAR y UNICAUCA ( $t= .887, p< .05$ ), UPN y UNICAUCA ( $t= .827, p< .05$ ), UPTC y UNICAUCA ( $t= 1.478, p< .001$ ), y UTP y UNICAUCA ( $t= 1.678, p< .001$ ), según las comparaciones post-hoc basadas en la prueba *Bonferroni*.

En relación con el grado de adecuación de los espacios y recursos materiales para los estudiantes, los datos no presentan mayor variabilidad respecto a los resultados hallados en el caso del profesorado, como se observa en la Figura 6.68.

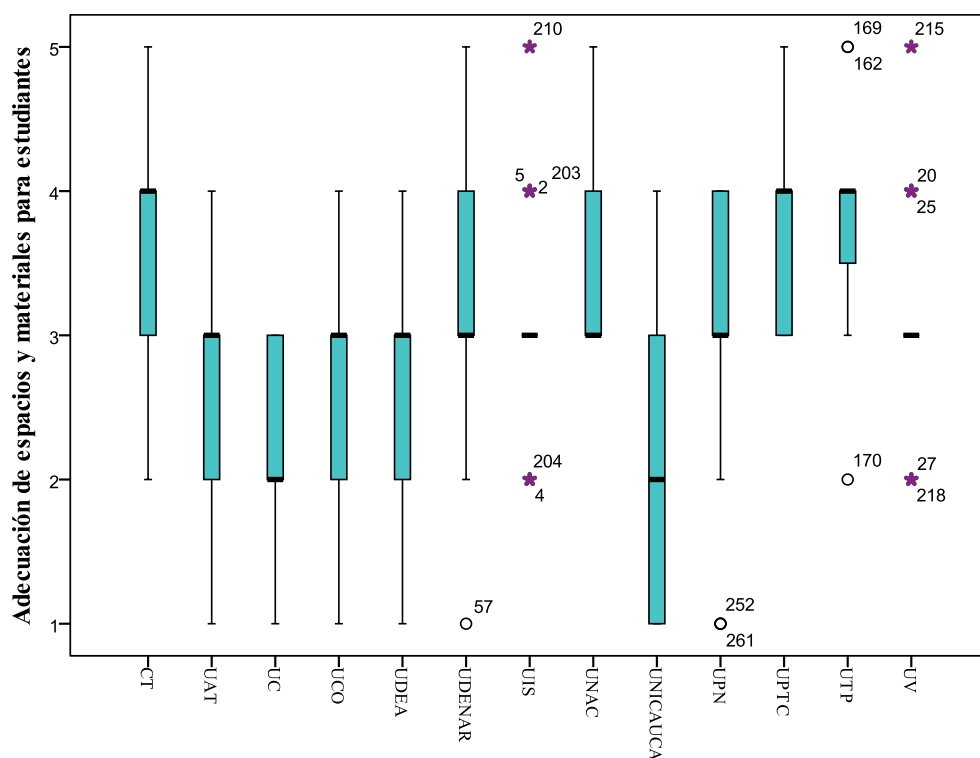


Figura 6.68. Diagrama de caja comparado de institución por grado de adecuación de espacios y materiales para los estudiantes

Este diagrama de caja (Figura 6.68) muestra que para 8 de las instituciones la mayor tendencia es hacia la existencia de recursos *medio adecuados* ( $Mdn=3, f_i=127, 47.6\%, M=3.1,$

$DT=.94$ ,  $S=.89$ ). En segundo lugar están las 3 instituciones donde se considera que estos recursos para los estudiantes se encuentran en un estado *adecuado* ( $Mdn=4$ ,  $f_i=67$ , 25.1%). Por último, se encuentran 2 instituciones donde, en mayor porcentaje, se considera que el estado de los mencionados recursos es *inadecuado* ( $Mdn=2$ ,  $f_i=47$ , 17.6%).

En este análisis también se puede resaltar que tienen distribución simétrica los datos de UIS, UNICAUCA y UV; además, los datos son asimétricos positivos en UC, UDENAR, UNAC y UPN, y asimétricos negativos en CT, UAT, UCO, UDEA, UPTC y UTP. Del diagrama igualmente se resalta el caso de UC ( $Mdn=2$ ), considerado como destacable, ya que se esperaría que por ser un programa con acreditación de alta calidad el estado de sus espacios y materiales fuera *muy adecuado*, *adecuado*, o, por lo menos, *medio adecuado*. Por otra parte, en esta distribución comparativa también se observa una marcada tendencia central en UIS y UV ( $Mdn=3$ ), con presencia de datos atípicos y datos extremos para cada caso.

La prueba Chi-cuadrado encontró que existían diferencias estadísticamente significativas por institución ( $X^2(60, n=267)=119.8$ ,  $p=.00$ ), específicamente entre CT y UAT ( $t= .960$ ,  $p< .05$ ), CT y UC ( $t= 1.260$ ,  $p< .001$ ), CT y UDEA ( $t= .840$ ,  $p< .05$ ), CT y UNICAUCA ( $t= 1.282$ ,  $p< .001$ ), UPTC y UAT ( $t= 1.133$ ,  $p< .05$ ), UTP y UAT ( $t= 1.333$ ,  $p< .001$ ), UDENAR y UC ( $t= .872$ ,  $p< .05$ ), UNAC y UC ( $t= 1.075$ ,  $p< .01$ ), UPN y UC ( $t= .835$ ,  $p< .05$ ), UPTC y UC ( $t= 1.433$ ,  $p< .001$ ), UTP y UC ( $t= 1.633$ ,  $p< .001$ ), UV y UC ( $t= .973$ ,  $p< .05$ ), UTP y UCO ( $t= 1.241$ ,  $p< .01$ ), UPTC y UDEA ( $t= 1.013$ ,  $p< .05$ ), UTP y UDEA ( $t= 1.213$ ,  $p< .001$ ), UDENAR y UNICAUCA ( $t= .895$ ,  $p< .05$ ), UNAC y UNICAUCA ( $t= 1.097$ ,  $p< .01$ ), UPN y UNICAUCA ( $t= .857$ ,  $p< .05$ ), UPTC y UNICAUCA ( $t= 1.456$ ,  $p< .001$ ), UTP y UNICAUCA ( $t= 1.656$ ,  $p< .001$ ), y UV y UNICAUCA ( $t= .995$ ,  $p< .05$ ), datos igualmente basados en las comparaciones post-hoc y la prueba *Bonferroni*.

Se quiso saber si existía alguna diferencia en la distribución de estos valores relacionada con la unidad académica a la cual pertenece el programa, tanto para el caso de los recursos docentes como para el de recursos dispuestos para el alumnado. Los resultados se muestran en las Tablas 6.58 y 6.59.

En primer lugar, en relación con el grado de adecuación de los espacios y materiales para los docentes (Tabla 6.58), donde se determinaron diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(30, n=267)=49.2, p=.02$ ), se observa que en los programas pertenecientes al Conservatorio y a la Facultad de Bellas Artes y Humanidades se considera, en mayor porcentaje, que el estado de estos recursos es adecuado, mientras que para el caso de las demás Facultades, con un porcentaje superior a 44.0%, se supone que los recursos son medio adecuados.

Tabla 6.58. *Estadísticos descriptivos de adecuación de recursos docentes por unidad académica*

Unidad académica	Adecuación de espacios y materiales para docentes						M	DT	CV
	Muy inadecuado	Inadecuado	Medio adecuado	Adecuado	Muy adecuado	NR			
Conservatorio	.0%	8.0%	44.0%	48.0%	.0%	.0%	3.48	.714	.205
Fac. Artes	8.5%	22.0%	47.6%	19.5%	2.4%	.0%	2.67	.816	.306
Fac. Art. Integ.	.0%	13.0%	60.9%	17.4%	4.3%	4.3%	2.35	.587	.250
Fac. Art. y Huma.	4.2%	27.8%	44.4%	18.1%	2.8%	2.8%	2.77	.832	.300
Fac. Cienci. Hum.	.0%	12.5%	56.3%	25.0%	6.3%	.0%	2.68	.802	.299
Fac. Educación	.0%	7.7%	56.4%	30.8%	5.1%	.0%	3.28	.841	.257
Fac. Bel. Art. y Hum.	.0%	10.0%	10.0%	60.0%	10.0%	10.0%	3.18	.728	.229

En segundo lugar, en relación con el grado de adecuación de los espacios y materiales para los estudiantes (Tabla 6.59), donde la prueba de independencia Chi-cuadrado encontró

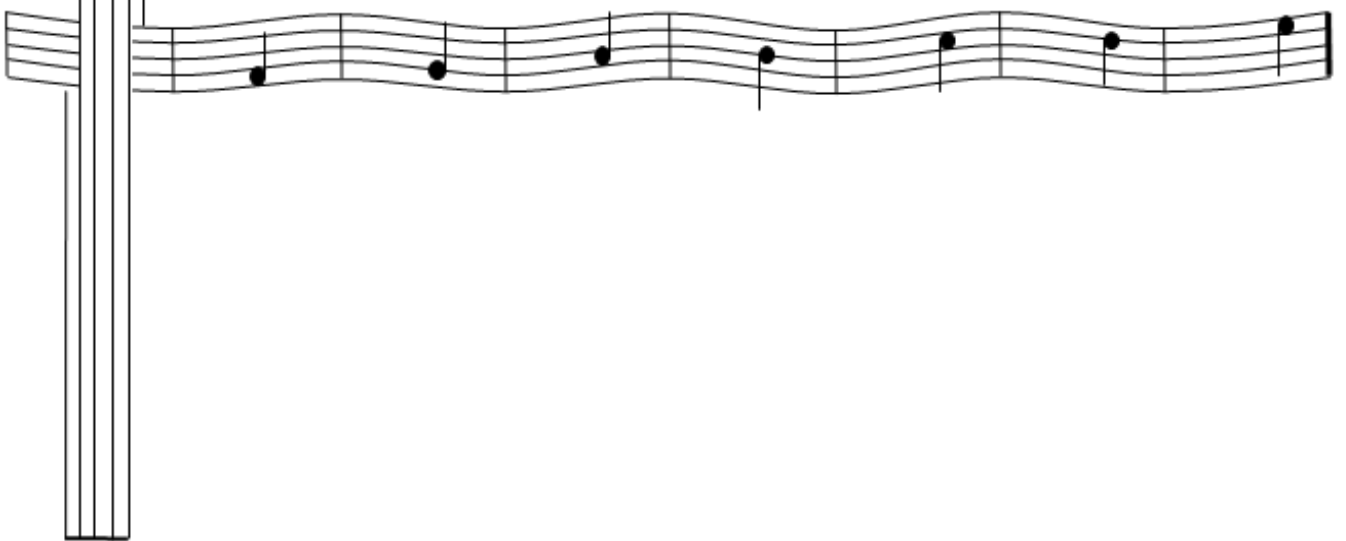
diferencias estadísticamente significativas ( $X^2(30, n=267)=49.2, p=.02$ ), se advierte similar distribución de los datos observados en el caso del estado de los recursos para docentes.

Tabla 6.59. *Estadísticos descriptivos de adecuación de recursos para los estudiantes por unidad académica*

Unidad académica	Adecuación de espacios y materiales para estudiantes						M	DT	CV
	Muy inadecuado	Inadecuado	Medio adecuado	Adecuado	Muy adecuado	NR			
Conservatorio	.0%	8.0%	40.0%	48.0%	4.0%	.0%	3.56	.651	.183
Fac. Artes	8.5%	23.2%	48.8%	18.3%	1.2%	.0%	2.60	.737	.283
Fac. Art. Integ.	4.3%	8.7%	60.9%	17.4%	4.3%	4.3%	2.30	.657	.286
Fac. Art. y Huma.	8.3%	26.4%	43.1%	18.1%	1.4%	2.8%	2.69	.855	.318
Fac. Cienci. Hum.	.0%	12.5%	56.3%	25.0%	6.3%	.0%	2.72	.792	.291
Fac. Educación	.0%	5.1%	53.8%	35.9%	5.1%	.0%	3.17	.805	.254
Fac. Bel. Art. y Hum.	.0%	10.0%	20.0%	50.0%	10.0%	10.0%	3.18	.728	.229

*DISCUSIÓN,  
CONCLUSIONES Y  
PROPUESTAS DE  
MEJORA*

*Capítulo 7.*





# *CAPÍTULO 7*

## *DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA*

Los aspectos curriculares de un programa académico de formación constituyen una particular suma de lógicas, perspectivas e intereses surgidos durante su proceso de construcción y planteamiento. Como afirma Zabalza (1998), un plan de estudios no se reduce a un simple listado de asignaturas, sino que constituye el proyecto que hace viable la misión formadora y profesionalizadora de una institución de educación superior. Sin duda, un proyecto de tal importancia debe ser evaluado para determinar si se alcanzan los propósitos perseguidos y si cumple la función múltiple para la que ha sido diseñado. Es en esta dirección donde el presente trabajo encuentra su actualidad y pertinencia, pues, especialmente en el ámbito de los planes de estudio de formación musical superior en Colombia, no se ha dado hasta el momento una investigación similar a ésta, siendo una necesidad que dichos programas establezcan tanto procesos de evaluación como planes de mejora que les permitan aumentar progresivamente sus activos y lograr un reconocimiento de Alta Calidad.

A continuación se presentan la discusión y conclusiones de este trabajo de investigación, que han sido enumeradas en función de los objetivos inicialmente planteados y de los principales resultados hallados en el análisis de los datos obtenidos con la aplicación de



los dos instrumentos empleados, para terminar con el planteamiento de unas propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro.

### **7.1. Discusión acerca del Análisis Comparativo de los Programas de Licenciatura en Música**

A diferencia de los programas de formación profesional de músicos en Colombia, donde la oferta que proviene de instituciones universitarias de carácter privado asciende a un 56%, en el caso de los programas de formación de educadores musicales o licenciaturas en música, el 92.3% de la oferta total corresponde a instituciones de carácter público (SNIES, 2010). Esta situación puede tener relación con el incremento del sector privado en la oferta educativa universitaria (Bollag, 2009; Rama, 2010) y su interés por cubrir la educación humanística (en este caso la formación de músicos), así como con la baja demanda de estudiantes que se postulan para acceder a titulaciones que tienen como propósito la formación de educadores (Vaillant, 2005) y el alto coste económico que supone el desarrollo de programas de Licenciatura en música para cualquier institución de enseñanza superior, frente a los moderados ingresos por matrícula de los estudiantes en instituciones públicas, puesto que el número de alumnos en la mayoría de estos programas de licenciatura no es muy elevado.

De los 13 programas de Licenciatura en Música evaluados, sólo 3 se desarrollan en Facultades de Educación, los otros 10 pertenecen a Facultades de Artes. Este hecho podría conllevar diferencias en la orientación de la formación que reciben los futuros educadores musicales en sus estudios en la universidad, pues aquellos que se forman en programas pertenecientes a Facultades de Educación estarían enmarcados en un perfil con una mayor

formación pedagógica, mientras que los estudiantes que siguen programas de Facultades de Artes tendrían una mayor orientación artística en su formación (Herrera & Lorenzo, 2008; Mateiro, 2010). Sin embargo, esta investigación pone de manifiesto que las diferencias curriculares entre los planes de estudio de las Licenciaturas en Música (orientación pedagógica) respecto a los de las titulaciones de Músico Profesional (orientación musical) son casi imperceptibles, solamente referidas a algunos módulos de pedagogía que estarían presentes en las primeras y obviados en las segundas, lo que crea una falta de definición formativa y una carencia en el propio plan de estudios de una pertinente orientación profesional.

En relación con el número de estudiantes matriculados en 2010 en esta clase de programas, se ha presentado un incremento del 15.8% desde el estudio de 2008 de Lorenzo & Cárdenas (2010). De igual forma sucede con el número de graduados, que de 2008 a 2010 se incrementó en un 17.6%.

Por otra parte, es importante señalar la presencia de 28 programas de Licenciatura en Educación artística, que contemplan el componente musical dentro de su estructura formativa y que tienen el propósito de preparar profesionales para la atención a la asignatura de educación artística en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano. También destaca la instauración, en el año 2010, del programa “Licenciatura en Música y Danza” en la Universidad Tecnológica del Chocó, una propuesta que surge de las propias vivencias culturales “afro-descendientes” de la región (Arango, 2010). Este programa no fue tenido en cuenta en el presente estudio por sus diferencias estructurales en comparación con las demás titulaciones de licenciatura en música.

Los 13 programas evaluados contemplan en su misión, visión y objetivos la formación de educadores musicales para desempeñarse en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano (educación básica y educación media) y en la educación no formal (educación para el trabajo y el desarrollo humano). De la misma forma, en los perfiles del egresado de estos programas se hace referencia a que el graduado podrá ejercer como docente y además como director o instrumentista de agrupaciones musicales. No obstante, se da una clara contradicción entre estos objetivos de formación del programa y la realidad de los espacios laborales donde el licenciado se puede desempeñar profesionalmente. Si bien existen oportunidades de empleo para estos titulados, las cuales guardan relación con los objetivos del plan de estudios, la situación en el momento de buscar trabajo como docentes de música en centros educativos colombianos establece unos requerimientos profesionales que se distancian del perfil ocupacional proyectado por los programas. Así, en el campo de la docencia, los últimos concursos de profesores para el área de educación artística en el sector educativo público, convocados por el Ministerio de Educación Nacional, demandan un profesional con conocimientos tanto de música como de artes plásticas, teatro y danza, elementos que no son contemplados en su totalidad en los planes de estudio de las Licenciaturas en Música. Como plantean Goubert et al. (2009), los perfiles de las carreras de formación musical en Colombia son demasiado amplios y confusos, por lo que no permiten distinguir entre los límites del ejercicio profesional de un músico y de un licenciado en música (Mateiro, 2010).

Los programas evaluados contemplan también, en su mayoría, el desempeño profesional de los titulados como instrumentistas o directores de agrupaciones, aunque generalmente esta formación es tardía (Goubert, et al., 2009) y los espacios de inserción laboral existentes en este sector son muy competitivos, tanto con profesionales nacionales

como extranjeros. Este contexto obliga a los graduados de estas Licenciaturas a generar sus propias fuentes de empleo, creando agrupaciones de corta duración y tratando de vincularse, en algunos casos, a los proyectos del Plan Nacional de Música para la Convivencia, que presenta una gran burocratización, con las dificultades que ello supone para dinamizar procesos de inserción laboral y pago de salarios estables (Mojica, 2011; Salazar & Mazuera, 2010).

En relación con lo anterior, a pesar de las contradicciones expuestas sobre el perfil del egresado de estas titulaciones en su formación previa como docente musical, la opción de trabajar en la enseñanza es la que presenta actualmente un mejor y mayor horizonte profesional (Salazar & Mazuera, 2010). Si se contrasta el total de graduados de Licenciaturas en Música en Colombia (3.570 en 2010) con el número de instituciones educativas que requeriría de sus servicios profesionales (más de 20.000), la cifra de egresados está muy por debajo de la que demanda el sector de la educación básica y media, pública y privada, lo que constituye una oportunidad amplia de inserción profesional de los graduados de Licenciaturas en Música. Naturalmente, dicha oportunidad, para poder concretarse, necesitaría de una reestructuración de las políticas formativas de los planes de estudio, pues éstos podrían favorecer la expectativa de vinculación profesional de los graduados a la enseñanza mediante diferentes estrategias académicas y de gestión, así como de una oferta de posgrados que favorezcan la formación continuada y que actualmente es muy insuficiente, casi inexistente (Goubert, et al., 2009).

El establecimiento del Decreto 2566 (2003) para que todos los programas de educación superior, donde se incluyen las Licenciaturas en Música, expresaran sus mallas curriculares en créditos académicos, como fórmula de cambio en la cultura educativa, la

relación profesor-estudiante, las metodologías de trabajo y el aprovechamiento de los recursos educativos en pro de la calidad de la formación (Restrepo, 2005; Trujillo, Sepúlveda, & Parra, 2011), sólo trajo consigo un simple cambio nominal de horas/semana por número de créditos en estos programas, como igualmente sucedió en otras titulaciones de educación superior en Colombia, las cuales resaltaban la teoría y obviaban en la práctica la flexibilidad curricular y formación por competencias que supone la implementación de un sistema de créditos académicos (Palacio, Mancera, Guasca, Cruz, & Parra, 2006).

De este modo, en las 13 licenciaturas evaluadas se observa un amplio rango de diferencia en la asignación de créditos académicos para la titulación, así como en el número de asignaturas que estructuran sus planes de estudio. Este hecho menoscaba la flexibilidad curricular, la movilidad y la internacionalización de la educación proyectada por la política educativa del gobierno colombiano con el ánimo de lograr mayor cobertura y adaptación de los títulos superiores a las exigencias que implica la globalización (González & Duque, 2008; Muñoz, 2010). Por otra parte, en los trece programas evaluados el componente musical tiene mayor presencia, por asignación de créditos y de asignaturas. Esta situación puede deberse a que los aspirantes a esta clase de programas tienen una iniciación tardía en su formación musical y es la institución universitaria la que debe proveer de estos conocimientos y formar en las habilidades básicas, lo cual demanda mayor dedicación a la formación disciplinar; sin embargo, como exponen diferentes autores (Haston & León-Guerrero, 2008; Hellman, et al., 2011; Jorgensen, 1997; M. Pérez, 2008), el hecho de que un profesional de la educación tenga un óptimo manejo disciplinar no le exime de requerir una formación pedagógica sólida que le permita poner en contexto sus conocimientos y habilidades y compartirlos con sus discentes desde una perspectiva didácticamente eficiente.

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

La denominación de las asignaturas que estructuran el plan de estudios de los programas de licenciatura evaluados, tanto en el campo pedagógico como en el musical, son semejantes, aunque divergentes en algunos de sus componentes. Particularmente, en relación con la formación musical, como advierten Goubert, et al. (2009), Mateiro (2010) y Zorro (2008), ésta enseñanza se fundamenta en la tradición musical centroeuropea.

Un aspecto destacable en la evaluación realizada indica que todos los planes de estudio que abordó este trabajo incluyen asignaturas de práctica pedagógica, elemento que permite tanto a docentes como a estudiantes conocer la realidad del sistema educativo en el que los futuros egresados ejercerán profesionalmente y retroalimentar así el proyecto curricular en relación con las necesidades formativas detectadas a partir de este ejercicio de práctica docente. Este resultado está en consonancia con trabajos como el de Calvo, Rendón, & Rojas (2004), Hellman, et al., 2011 y N. López (2007), quienes ponen de manifiesto que los programas de formación docente, en general, valoran cada vez más las prácticas pedagógicas como espacios reflexivos de los currículos.

No sería justo dejar de mencionar que muchos de los puntos débiles que presenta la evaluación realizada en estos programas provienen de su juventud y, por tanto, todavía escasa trayectoria temporal y académica, pues la formación superior de educadores musicales ordenada en titulaciones específicas es reciente en Colombia (la mayoría se crea con posterioridad a 1990). Esta situación explicaría que todavía no haya calado del todo en estos programas una cultura suficiente de evaluación, cambios y mejoras, y que además, como sugieren Kleijnen, Dolmans, Willems, & Van Hout (2011), se requiera de una amplia participación de diferentes sectores de la comunidad (egresados y empleadores) en la

evaluación de los programas universitarios, buscando pertinencia y coherencia en los proyectos curriculares.

De interés resulta también señalar que solamente uno de los programas evaluados cuenta con el reconocimiento oficial colombiano de Acreditación de Alta Calidad (el de la Universidad de Caldas), mientras que los restantes 12 programas solamente están avalados por el Registro Calificado que otorga el Ministerio de Educación Nacional bajo la supervisión del CNA. De nuevo, este hecho podría deberse a la reciente apertura de los programas de educadores musicales en Colombia y a que éstos requieren haber graduado al menos 3 cohortes de egresados para establecer las fortalezas, debilidades y necesidades que se requiere cubrir antes de someterse a evaluaciones externas de verificación. A ello hay que añadir la todavía incipiente consolidación de los equipos docentes en producción investigadora, publicaciones y experiencias evaluativas preliminares, que permitirían a los programas responder en condiciones suficientes a los requerimientos de la Acreditación.

#### **7.1.1. Discusión acerca del análisis de contenido de las fichas de análisis aplicadas por los jueces.**

El establecimiento de categorías y códigos emergentes sugerido por el análisis de contenido de los textos correspondientes a la evaluación de los jueces permitió determinar la existencia de un número mayor de referencias a la estructura curricular del programa (ECU) en aspectos específicos como los dilemas entre el énfasis en música o en pedagogía (EMP) y la mayor dedicación que demuestran estos programas a la formación disciplinar musical (MDM). Estas observaciones están en coherencia con los trabajos de Aróstegui & Cisneros-Cohernour (2010) y Mateiro (2010), relacionados con los enfoques formativos de programas

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

de educación musical en Latinoamérica y sus divergencias entre el énfasis musical, pedagógico o artístico de los planes de estudio.

Como plantean los jueces evaluadores, pese a que los programas presentan una adecuada información (ADP) correspondiente a los planes de estudio y diferentes aspectos curriculares, las apreciaciones más comunes apuntan a que es prudente ampliar esta información aclarando e introduciendo nuevos aspectos, de forma tal que la estructura del plan de estudios pueda mejorar (EPM) para que éste permita una mejor comprensión de los propósitos y procesos educativos de las titulaciones. Las evaluaciones resaltan la importancia de hacer un seguimiento a la trayectoria histórico-académica de los programas, con el objetivo de comprender la estructura vigente de sus planes de estudio y establecer cuáles fueron las principales motivaciones que llevaron a implementar cambios curriculares (MPC), dado que, como exponen Kelly (1982) y McEneaney & Meyer (2000), los currículos se construyen a partir de las realidades de las instituciones y los contextos socio-culturales y políticos que las rodean en momentos históricos particulares.

Los evaluadores señalaron la más alta presencia de aspectos descriptivos (DGP) en la información del programa perteneciente al Conservatorio del Tolima (CT). Caso contrario es el de la Corporación Universitaria Adventista (UNAC), donde menos se hace referencia a los temas contemplados en la categoría DGP (descripción general del programa): características específicas (ACE), diferencias estructurales con otros programas (DEO), coherencia con el contexto (CCC), valor de la profesión docente (VPD), etc. Esta situación puede obedecer a la reconocida trayectoria del Conservatorio del Tolima en la formación de docentes en música y danza, como apunta Fandiño (2001), y a la reciente aparición del programa correspondiente a UNAC, que inicia su andadura en el año 2000.



## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

En todos los programas evaluados se presentan considerables referencias a sus características curriculares (CAR), evidenciado que estos poseen estructuras sólidas (ECS) y coherentes en el planteamiento de cada uno de sus aspectos (EPP); sin embargo, los jueces manifiestan que es necesario, como se mencionó antes, concretar y clarificar algunos de sus componentes (EPM) e incluir otros nuevos, en aras de facilitar su comprensión a personas externas a la titulación y a la misma comunidad académica que integra el programa.

Dentro de las observaciones generales, los jueces evaluadores se referían al impacto que deberían tener los programas en su contexto inmediato (CCC) como uno de los elementos de la misión de un proyecto curricular, lo que se encuentra, además, en consonancia con lo establecido por el CNA (Campo, et al., 2006) para la obtención de registro calificado y acreditación de alta calidad de las titulaciones e instituciones de educación superior. Como exponen Hellman, et al. (2011), el contexto real de la escuela donde se desempeñarán los futuros egresados debe ser un laboratorio de observación y retroalimentación para los programas encargados de la formación de educadores. En esta medida, los currículos deben ser pertinentes y coherentes (en teoría y práctica) con las características de la población que ingresa a sus aulas y con el contexto socio-cultural y político que rodea las titulaciones, sin perder de vista la proyección nacional e internacional (Baker, 2010; Deng, 2011).

Otro aspecto que emerge a partir de las consideraciones de los jueces hace referencia a la formación musical bajo los parámetros de la tradición de conservatorio europeo (ECT) y la poca relación con la realidad cultural de la región donde se ven insertos los programas. El principal antecedente de esta situación se encuentra en la instauración del plan de estudios de la Academia Nacional de Música, en 1890 (A. Ruiz, 2008), que se observa que tiene directa

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

reciprocidad con las estructuras curriculares actuales en la formación de músicos y de educadores musicales en Colombia.

En relación con los procesos investigadores (FEI), los evaluadores expresan que existe una escasa rigurosidad en éste ámbito, pese a que los programas cuentan con mecanismos institucionales que favorecen las prácticas de investigación y a que los planes de estudio incluyen asignaturas conducentes a desarrollar estas competencias, que casi siempre están relacionadas con la práctica pedagógica. Igualmente, en todas las titulaciones existe, como requisito para graduarse, la presentación de un trabajo de grado que exige, tanto de profesores como de estudiantes, la puesta en práctica de conceptos metodológicos y la conformación de equipos de investigación. En concordancia con lo expuesto por Subirats (2011), lo ideal sería que los procesos de investigación permitan la retroalimentación de la docencia, más aún teniendo presente que existe un amplio campo interdisciplinar por explorar en el desarrollo investigador de la educación musical.

En dos de los programas evaluados (UDENAR y UNICAUCA), los jueces resaltaron como importante la referencia que se hace, tanto en la misión como en el perfil de la titulación, a la formación de un “ciudadano”, lo que coincide con lo expuesto por Aróstegui & Cisneros-Cohernour (2010), que resaltan la importancia de la formación de seres humanos en el contexto de la formación artística, donde la música se convierte en una herramienta para conseguir este fin.

Particularmente, en la evaluación del programa perteneciente a la Universidad de Caldas los evaluadores observan que se presenta una mayor inclinación por la formación musical que por la formación pedagógica e investigadora, apreciación que se corresponde con el concepto emitido durante la declaración de la Acreditación de Alta Calidad que le fue

otorgada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, donde se resalta la fortaleza de este programa en la formación en instrumento musical.

Por último, el análisis lexicográfico de los textos de las evaluaciones realizadas por los jueces a estos programas de licenciatura evidenció una mayor recurrencia en el uso de las palabras evaluación, formación, programa, plan, estudios, asignaturas, música, clara, coherente, musical, pedagógica, curricular y el verbo ser o estar. Esto podría estar indicando una coherencia estructural y de contenido en el significado profundo de los textos analizados, lo cual resulta un valor positivo en el conjunto de los programas evaluados. La palabra *investigación* aparece con más frecuencia en las evaluaciones de los programas de UPN, UAT y UCO, los cuales evidencian una sólida intención de formación investigadora en su plan de estudios. Por otra parte, en UDEA, UDENAR y UAT se observa mayor frecuencia de aparición de la palabra *música*, lo que es coherente con el hecho de que estos programas tienen un alto porcentaje de dedicación a este componente disciplinar dentro de su plan de estudios. En relación con la palabra *pedagogía*, su mayor presencia se observa en UAT, UIS y UNAC. Asimismo, estos análisis indican divergencias en el planteamiento de los programas formativos, que al igual que en el estudio de Mateiro (2010), realizado con una visión general de Sudamérica, podrían indicar que en Colombia existen diferentes enfoques en la formación de Educadores Musicales.

## **7.2. Discusión acerca del Cuestionario Aplicado a los Docentes de Licenciaturas en Música**

### **7.2.1. Características de los participantes.**

La desigualdad de género es una característica común en la educación superior (De Filippo, Sanz, & Gómez, 2009; Feito, 2008) y en las altas posiciones en diferentes organizaciones sociales (Mählick, 2001), y ello es notable en este estudio, donde la presencia masculina entre los participantes es del 66%.

La edad de los profesores universitarios, como indica Knight (2006), es una variable que incide en la forma de comprender y aplicar cambios en el ambiente de trabajo. En el presente estudio el rango de edad que predomina entre los participantes es de 31 a 40 años. Igualmente, la experiencia docente de los profesores constituye un elemento de análisis que guarda estrecha relación con la pertinencia y efectividad de su participación en la formulación de las políticas educativas propias de los programas formativos y de la institución educativa a la que pertenecen (Cardelli & Duhalde, 2001). En este sentido, es destacable que exista un alto porcentaje de participantes que cuenta con una experiencia docente universitaria inferior a 15 años (75.3%). Esta situación podría resultar positiva, considerando que la juventud de este profesorado le pueda animar a ser más participativo con sus Centros de trabajo; sin embargo, la falta de experiencia puede constituir un factor que impida una motivación suficientemente fundamentada para realizar aportaciones académicas y curriculares relevantes en el contexto que las demanda.

El 56% de los docentes participantes en esta investigación no posee experiencia docente previa a su docencia universitaria en educación básica y educación media, además, un 45.7% de este profesorado proviene de una formación de pregrado diferente a la educación

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

musical y un 56% manifiesta que no conoce la normativa en educación artística que se aplica en el país. En este sentido, podría afirmarse que estos datos determinan un perfil de docente poco consistente, con una vocación más musical que pedagógico-musical, que trasladará a las aulas una orientación de enseñanza-aprendizaje sin el necesario bagaje de experiencias suficientemente relacionadas con el escenario educativo reglado preuniversitario, en el que, paradójicamente, la mayoría de los egresados de los programas de Licenciatura en Música encontrará su principal ubicación profesional. No obstante, esta situación no es exclusiva de las Licenciaturas en Música, dado que, como afirma Fabara (2004), la formación pedagógica de los docentes para la educación superior no ha sido tomada en cuenta por estas instituciones por diferentes motivos: la resistencia del profesorado para recibir una formación pedagógica específica, la subvaloración de esta formación y, principalmente, la carencia de investigaciones en materia de práctica pedagógica en este escenario educativo.

Por otra parte, se observa una debilidad en la oferta de formación de las instituciones analizadas, ya que estas no cuentan con estudios de posgrado relacionados directamente con la enseñanza de la música. Esto es consecuencia de que el número de docentes de las Licenciaturas en Música con titulaciones de maestría (89) o doctorado (7 docentes) es bajo, y de que todavía en Colombia el ámbito de la investigación y la producción científica en educación musical es incipiente (Miñana, 1998), como sucede en el caso de otros países suramericanos (Subirats, 2011) e incluso, en general, en el marco internacional amplio de la educación musical (Lorenzo, Herrera, & Hernández, 2007).

En cuanto a la situación laboral del profesorado, los resultados no son positivos, pues el número total de docentes ocasionales en los 13 programas (70.5%) es muy superior al de docentes estables. Estos datos sobre alta temporalidad del profesorado participante son

coincidentes con el estudio de Wolfinger, Mason, & Goulden, (2009), que concluye que dicha situación provoca conflictos laborales en estos docentes. Los resultados de este trabajo indican que las Licenciaturas en Música de Colombia no cuentan con una plantilla docente suficientemente asentada, lo que implica un menoscabo en la efectividad del profesorado en sus tareas docentes, investigadoras y de gestión, dado que existe una relación inversa entre la participación institucional y académica de los docentes y su grado de estabilidad laboral. Ya el estudio realizado por el Consejo Nacional de Acreditación (Campo, et al., 2006) anticipaba esta situación, y, consciente del problema y siguiendo el ejemplo de otros sistemas internacionales de evaluación y acreditación de instituciones y programas educativos, ha establecido como directriz clave para la acreditación de programas la vinculación suficiente de docentes con contrato estable en las instituciones de educación superior.

### **7.2.2. Apreciación de los participantes sobre los aspectos curriculares de las titulaciones.**

El profesorado manifiesta que el nivel musical de los estudiantes que acceden a estas titulaciones es medio-bajo. Hay que recordar que los resultados del análisis de regresión lineal realizado muestran que la variable *experiencia docente universitaria* influye con mayor decisión sobre esta apreciación del profesorado respecto al grado de competencia musical del alumnado en el momento del inicio de sus estudios. Atendiendo a esta situación, los programas evaluados han establecido exámenes específicos de destrezas y habilidades musicales para los estudiantes que pretenden acceder a ellos, de forma que se puedan hacer valoraciones diagnósticas sobre la aptitud musical de éstos antes del comienzo de su carrera.

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

Las condiciones de la educación musical en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano preuniversitario (educación básica y media -1º a 11º-) no son favorables para los programas de educación superior en música, especialmente los de Licenciatura (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2006), pues la distancia formativa existente entre el escenario educativo reglado inicial y medio y la formación musical universitaria es enorme.

A pesar de lo expuesto en relación con las dificultades del ejercicio de la profesión docente, parece que la principal motivación del alumnado para elegir los estudios de Licenciatura en Música es la vocación (78.3%), según la opinión del profesorado, lo que resulta positivo para que el estudiante asuma de forma comprometida la dedicación en tiempo y esfuerzo que se exige de él en estos programas, tanto para desarrollar sus habilidades y competencias musicales como pedagógicas. De igual forma, los resultados muestran que los estudiantes de estos programas de licenciatura mantienen una actividad práctica y pedagógica musical fuera de la institución educativa, al mismo tiempo que desarrollan sus estudios, y que tienen mayor preferencia por la música popular (76.7% de aceptación) en el momento de plantear actividades musicales por iniciativa propia en el aula.

En relación con el diseño y evaluación del plan de estudios, es el profesorado el que tiene una mayor implicación, coincidiendo este hecho con lo señalado por Egido (2010) e Imbernón (2006). Es notoria la vinculación de los diferentes estamentos académicos en los procesos periódicos de evaluación de estas titulaciones, como establecen el CNA (Campo, et al., 2006) y la Ley 1188 (2008); sin embargo, se puede observar un porcentaje de docentes que no responde a esta inquietud o que manifiesta que nunca se ha evaluado el plan de estudios (21.7%), situación que puede estar indicando la exclusión de una parte del

profesorado en estos procesos de administración del currículo, en coincidencia con lo que plantea Macfarlane (2011) relacionado con el liderazgo, participación y subvaloración del profesorado universitario por parte de los directivos institucionales. De igual forma, un 40.6% del profesorado considera que los resultados de los procesos de evaluación curricular son trascendentes, importantes y útiles para el programa.

La dedicación académica del profesorado participante en este estudio se dirige principalmente hacia la docencia y bastante menos hacia la investigación y la extensión universitaria, situación que posiblemente obedece al carácter ocasional de la vinculación profesional con la institución de la mayoría del profesorado, ya que un alto número de docentes, por su condición contractual, se dedica solamente a tareas de enseñanza, aquellas por las que percibe su salario en la institución, pese a que, como señalan Bozu & Canto (2009), el perfil del profesorado universitario para el siglo XXI exige competencias investigadoras que posibiliten la innovación y dinamización del conocimiento. Asimismo, el 73.8% de estos participantes realizan actividades musicales extra institucionales, algo que, como indican Martín, González, & González (2002), es común entre los profesores universitarios, que se desenvuelvan en un escenario profesional dual, es decir, tanto en el plano de la educación, de la transmisión de conocimiento en las aulas, como en el ejercicio de la disciplina particular en la que están formados. Tan sólo un 54.3% de este profesorado manifiesta que realiza actividades de trabajo colaborativo con sus colegas, hecho que puede llegar a afectar el aprendizaje de los estudiantes, pues es importante que el profesorado se vincule e interactúe para establecer aprendizajes compartidos entre el mismo colectivo docente y con el alumnado (Knight, Tait, & Yorke, 2006; Lozano & Campos, 2007).



## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

Tanto profesores como estudiantes de las titulaciones analizadas exponen periódicamente su intención de reformar los planes de estudio, orientándose dicha intención a la modificación de contenidos, de asignaturas y del currículo en general. En este sentido, los resultados de este trabajo indican que se da una negociación, para este fin, entre administrativos institucionales, estudiantes y profesores, que evidenciaría una relación dialogante entre los tres colectivos. A ello hay que sumar la tendencia general observada en el marco institucional de los programas evaluados de Licenciatura en Música hacia la negociación y promoción de la participación de todos los miembros de la comunidad académica en los procesos de evaluación y reestructuración de los planes de estudio, lo que resulta claramente constructivo para los programas y su deseada calidad (Campo et al., 2006).

Un 27.3% del profesorado participante en el estudio indica que existen líneas de investigación dirigidas a evaluar la práctica docente en sus instituciones educativas, pero que particularmente en los programas de licenciatura en música las inquietudes investigativas se direccionan hacia la disciplina musical y que los resultados de esta actividad investigativa tiene una marcada baja influencia en las actividades docentes. Esto podría obedecer a la misma situación de contratación ocasional de un alto número de docentes y al todavía escaso apoyo y disposición de horarios laborales para las actividades de investigación entre este profesorado, que atiende principalmente a sus tareas docentes (Darling–Hammond, 2000).

Los resultados de este estudio indican que existe coincidencia entre las afirmaciones del profesorado sobre qué áreas deberían tener mayor presencia en el plan de estudios de una licenciatura en música en el contexto colombiano y las que realmente configuran esa estructura (teoría de la música e instrumento), pese a que los participantes afirman que se mantiene un equilibrio entre la formación pedagógica y musical en la educación de

proporcionada por estas licenciaturas en música. Esta convergencia resulta positiva y evidencia coherencia entre los deseos curriculares de una mayoría del profesorado y la estructura y contenidos del plan de estudios, resaltando, sin embargo, que el grupo de docentes magísteres y doctores muestra inclinación por la pedagogía musical como el área que debería tener mayor presencia en el plan de estudios de estas titulaciones.

Según la opinión de los docentes, las políticas gubernamentales en educación artística en Colombia son recientes y poco adecuadas, algo que ya constataron Goubert, et al. (2009) y Salazar & Mazuera (2010), y requieren de la participación directa de los agentes que en la actualidad lideran los procesos formativos universitarios en el área específica de la educación musical (Mojica, 2011), dado que los mismos participantes observan que existe una relación media-baja entre las mencionadas políticas y los planteamientos curriculares de las licenciaturas en música. Así, los docentes que son licenciados en música consideran que la formación de educadores musicales en Colombia es buena, mientras que los que son músicos profesionales observan que es regular. Esta apreciación puede estar relacionada con la dicotomía pedagogo-artista, en la que se desenvuelven los docentes universitarios encargados de la formación del profesorado en la especialidad de música (Herrera & Lorenzo, 2008; Miñana, 1998).

Un último elemento destacable por su trascendencia para el progreso de la calidad de los programas evaluados (Campo, et al., 2006; Ley 1188, 2008) es que los profesores opinan que todas las instituciones cuentan con recursos básicos que facilitan su funcionamiento, situación que se percibe de forma satisfactoria por las consecuencias positivas que indudablemente tiene para el desarrollo académico, investigador, de extensión y gestión que

se puede alcanzar en los programas evaluados, con el fin de que estos sean suficientes y pertinentes para los estudiantes, los egresados y la comunidad en general.

### **7.3. Conclusiones Generales**

El primer objetivo general de este estudio era analizar y evaluar las características estructurales y académicas de los programas de Licenciatura en Música en Colombia, y su consecución ha permitido determinar que existe una voluntad de las instituciones responsables de los programas analizados por lograr una formación equitativa entre los saberes musicales y los pedagógicos, lo que no resulta nada sencillo, pues esta formación equilibrada se ve dificultada por el reto que supone siempre, al estructurar los planes de estudio, determinar las asignaturas y el número de créditos correspondientes.

En algunas de estas licenciaturas en música se observa un distanciamiento entre el contexto socio-cultural que rodea la institución y el planteamiento curricular del programa, estableciendo planes de estudios demasiado abarcadores y complejos, con unas altas pretensiones de formación en corto tiempo y con unas condiciones musicales de los estudiantes relativamente bajas. Asimismo, se observa la presencia de modelos curriculares anquilosados en la tradición de conservatorio europeo en estas licenciaturas en música, que continúan persiguiendo el ideal de formación de músico instrumentista y teórico de la música, y considerando espacios reducidos para la estructuración pedagógica, metodológica e investigadora requerida hoy por un educador musical.

La formación previa a la educación superior, en lo referente a lo musical, no es homogénea ni valorada como área de conocimiento (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2006). Alguna parte de la población accede a experiencias musicales en las grandes ciudades

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

mediante cursos en academias, conservatorios, asistencia a eventos culturales, bandas y orquestas, y en las pequeñas ciudades a través de la participación en bandas y ocasionalmente orquestas. Teniendo en cuenta este escenario, se podría decir que los estudiantes que ingresan en los programas de formación superior en música no tienen las suficientes competencias musicales para aprovechar de forma completa esta disciplina en sus estudios superiores, y que la unión de esta debilidad con la formación pedagógica no conduce a una formación de alta calidad.

Otro aspecto relevante aquí es la no correspondencia de la configuración de los planes de estudio de estas titulaciones con las políticas del gobierno colombiano, debido esto a varios factores, como la no participación de estos programas en la declaración de las normas y orientaciones gubernamentales y, en cierta forma, la no aceptación de las mismas.

Aunque en algunos programas se contemplan asignaturas que amplían la visión artística del licenciado en música, falta dar mayor cabida a la interdisciplinariedad en la estructuración de los planes de estudio, de forma tal que se responda a los planteamientos de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) y a los lineamientos curriculares para el área artística (MEN, 2000) desde la formación impartida en los programas, y de esta manera poder exigir al gobierno oportunidades de vinculación laboral estable para los egresados de estos programas.

No existen criterios claros de rigurosidad, reconocimiento y seguimiento a los trabajos de investigación, tanto de docentes como de estudiantes y graduados en estos programas, es decir, ejercicios investigadores que pudieran convertirse en líneas de trabajo del plan de estudios y en la impronta que diferencie la formación particular de licenciados en música de cada región, posibilitando la dinamización del conocimiento y la implementación de

formación de posgrados en el área de la educación musical en el país. Además, el número insuficiente de docentes de planta en estos programas desfavorece el apoyo institucional a la formación continuada del profesorado en maestrías y doctorados, que en la mayoría de los casos requiere de traslados al extranjero ante la inexistencia de ofertas educativas específicas de esta disciplina en Colombia.

Si bien es cierto que estos programas de licenciatura impactan en una buena parte de población por su ubicación a lo largo del territorio colombiano, su incidencia sigue siendo local y en algunos casos regional, dado que no se evidencia el establecimiento de redes de trabajo compartido entre estas titulaciones, que promueva la conformación de colectivos académicos vertebrados que establezcan rutas de trabajo para la educación musical en el país.

Pese a que se observan algunos planes de estudio estructurados por núcleos problemáticos y otros que han decidido eliminar la formación en instrumento principal, entendiendo que este no es un fin de esta clase de programas, sino que el instrumento musical es una herramienta pedagógica del licenciado en música en coherencia con Israel (2003), además, falta ser más arriesgados en las propuestas curriculares de este tipo de titulaciones, atendiendo a las necesidades de los estudiantes, a los procesos globalizadores, a las nuevas tendencias metodológicas de enseñanza-aprendizaje y a las condiciones socio-culturales del contexto colombiano.

En relación con la evaluación del programa procedente de la Universidad de Caldas, con registro calificado y acreditación de alta calidad, no se observan diferencias sustanciales entre éste y los otros 12 programas evaluados, aunque sí se aprecian algunas debilidades destacadas por los mismos docentes en estos últimos, en las cuales se advierte la problemática dicotómica del enfoque de formación que debe prevalecer en esta clase de titulaciones:

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

músico educador o educador musical, razón por la cual el programa de Caldas ha propuesto la implementación de dos carreras diferenciadas: músico profesional y licenciatura en música, como ya lo habían planteado CT, UDEA, UNICAUCA y UV. Sin embargo, en estas cuatro instituciones se sigue notando la misma problemática divergente música-pedagogía. Posiblemente el inconveniente no esté aquí en la estructuración de los programas, sino en la coherencia que estos tienen con el contexto laboral de los egresados, que se ubica principalmente en el sector educativo.

Como indican Goubert, et al. (2009), en Colombia la música es valiosamente considerada en los currículos escolares, sin embargo, no se evidencia concretamente esta misma apreciación en las propuestas curriculares de las licenciaturas en música desde el desarrollo de procesos pedagógicos consistentes, dado que en sus estructuras de enseñanza se presentan solo exiguos componentes de didáctica y metodología de la música, evidenciado una subestimación en la importancia de la pedagogía.

El segundo objetivo general pretendía analizar la opinión y percepción del profesorado de las Licenciaturas en Música en Colombia en relación con el plan de estudios del programa en el cual se desempeñan, así como la implicación de las variables experiencia profesional, vinculación laboral, formación académica y área de desempeño del profesorado en éstas. En este sentido, es preciso concluir que este profesorado se encuentra en una desventaja laboral que afecta su participación en actividades diferentes a la docencia (investigación, administración, extensión, gestión y evaluación curricular) y la continuidad en su proceso formativo, pese a que cuenta con una considerable trayectoria en formación universitaria y a que ha tenido iniciativas por acceder a programas de maestría y doctorado. Por otra parte, su desconocimiento de la política en educación artística en el país y su escasa experiencia en

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

educación básica primaria, básica secundaria y media se convierten en debilidades frente a los procesos educativos pertinentes y coherentes que proyectan a sus estudiantes. La formación académica de pregrado de este profesorado es variada y equilibrada, hecho que puede verse como una fortaleza en el momento de estructurar los planes de estudio, en un intento por moderar los componentes pedagógicos y los musicales, no obstante, sería prudente incentivar la formación posgraduada de los docentes (maestrías y doctorados) con el propósito de fortalecer los procesos investigadores, la producción de conocimiento y las publicaciones en el área de la educación musical en Colombia.

El profesorado considera que el alumnado que accede a estas titulaciones, en mayor medida, procede por vocación, sin embargo, encuentran casos donde los aspirantes se matriculan en una licenciatura en música por acceder a una formación musical que les lleve a ser músicos instrumentistas. De igual forma, el profesorado advierte las bajas competencias musicales del alumnado, pese a su dinámica actuación en agrupaciones musicales, dentro y fuera de la institución, reconociendo, además, la participación del estamento de estudiantes en los procesos de gestión curricular.

En relación con el plan de estudios del programa, los docentes que participan en diferentes labores de gestión curricular (evaluación, trabajo colaborativo, investigación) creen que estos procesos son pertinentes y útiles, siendo la “estructuración curricular” el centro de interés para las reformas de estas titulaciones. De igual forma, los docentes creen que el plan de estudios ofrece un equilibrio entre la formación pedagógica y la musical, resaltando que debería ser el área de instrumento musical la que tuviera mayor presencia en el mencionado plan. A pesar de que las condiciones de los recursos físicos y materiales con que cuentan estas

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

licenciaturas no son los más óptimos, los programas tienen el empeño por facilitar espacios, bibliotecas, instrumentos, etc., para favorecer una educación con calidad.

Los docentes participantes en el estudio admiten que la formación de educadores musicales en el país es buena, pero puede mejorar atendiendo a una conexión entre unas pertinentes intenciones políticas en educación artística, las cuales deberían ser replanteadas, y la revisión curricular de los programas.

Por último, como tercer objetivo general, se buscaba establecer una descripción diagnóstica de la formación superior de educadores musicales en Colombia y proponer mejoras en ésta. En esta dirección, realizar un estudio como el presente se ha visto dificultado en la medida en que resulta complejo contar con la opinión de todos miembros participantes en un programa universitario (directivos, profesores, estudiantes, egresados, empleadores) y observar y conocer los mecanismos de funcionamiento en el día a día de cada institución educativa. Tal vez ésta sea la razón por la cual los organismos de evaluación y acreditación de programas encargan esta tarea a las mismas instituciones y, más directamente, a los actores involucrados en el desarrollo de los programas académicos.

De modo general, de acuerdo con los resultados de los análisis hechos a los planes de estudio y con las respuestas aportadas por los cuestionarios cumplimentados por los docentes de las Licenciaturas en Música de Colombia, se puede decir que la formación de educadores musicales en el país es buena. Los planes de estudio son completos, contemplan suficientemente la formación musical y la formación pedagógica y presentan una duración (5 años en la mayoría de los casos) que satisface la complejidad del desarrollo de las numerosas habilidades que implican estas titulaciones. A pesar de ello, desde el punto de vista de las políticas educativas públicas colombianas, la función formativa que cumplen en este país los



programas de Licenciatura en Música podría incluso quedar cubierta con los programas de Licenciatura en Educación Artística, pues los programas de Licenciatura en Música no favorecen la total formación de los núcleos artísticos que promulga la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) y los lineamientos curriculares para el área artística (MEN, 2000).

Resulta indudable que el entorno social tiene una responsabilidad en el comportamiento musical del escenario educativo. Por ello, proyectos como el Plan Nacional de Música para la Convivencia se convierten en una oportunidad excelente para que toda la población colombiana se forme como músico o como público y sea capaz de tomar conciencia de la necesidad de contar con una formación musical suficiente en las aulas educativas de primaria y secundaria, lo que, además, redundará con el tiempo en beneficio de una mejora de las competencias musicales de acceso de los estudiantes que cursan las licenciaturas en música.

En cuanto al diagnóstico del sector profesorado de los programas objeto de estudio, surge la necesidad realizar cambios en el perfil de los docentes que se desempeñan en estos programas de educación superior, dado que, en algunos casos, no cuentan con una formación pedagógica sólida y esto ocasiona dificultades en el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes para las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, cada vez son más los profesionales jóvenes que se vinculan como profesores a estos programas de Licenciatura en Música y que no cuentan con experiencia docente universitaria suficiente, no conocen la normativa general que se aplica en la formación de docentes en Colombia y evidencian poco compromiso institucional al ejercer la profesión docente, como un complemento a otra profesión no tan relacionada con la titulación de Licenciado en Música. Igualmente, el profesorado muestra debilidades en la conformación

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

---

de equipos investigadores reconocidos, con una producción de conocimiento científico destacable que permita sentar unas bases sólidas para la generación de programas de postgrado en educación musical en el país.

Dentro de las mejoras que se pueden plantear para estos programas, atendiendo a los desarrollos en educación musical en Europa y América, y al contexto social-cultural colombiano, se puede decir que es una prioridad establecer redes de trabajo mancomunado entre estas trece titulaciones, de forma tal que se reflexione en torno a la historia y apropiación académica de la disciplina en el país, para establecer el rumbo que debe seguir y con el propósito de buscar una pertinencia con las necesidades del entorno laboral y una coherencia en la oferta formativa que se plantea para el alumnado, además de la incidencia en el planteamiento de directrices de evaluación por parte de organismos como el Consejo Nacional de Acreditación y el Ministerio de Educación Nacional y en la organización de políticas para el desarrollo de la educación musical en el país. La generalización en el proceso de evaluación de programas y asignación de pares, por parte del CNA, sin tener en cuenta las características propias de un programa profesional de música (Cuellar, 2006) y sus diferencias con uno de Licenciatura en Música, ocasionan desigualdades en los resultados de la evaluación con fines de acreditación de alta calidad.

Cada programa de Licenciatura en Música debería contar con un equipo académico encargado de analizar concienzudamente el plan de estudios y todos los aspectos relacionados con el currículo real y oculto del programa, para que se pudieran tener referentes claros en cuanto a por qué cada malla curricular se estructura de una forma y no de otra, y buscar estrategias que permitan la difusión de estos hallazgos. Igualmente, se debería contemplar una línea de investigación, a partir de la práctica pedagógica de los docentes de los programas de

Licenciatura en Música, que permita articular eficazmente los componentes musicales y los componentes pedagógicos y generar la producción de conocimiento científico a partir de estas experiencias, que sirva como referente para posteriores estudios.

Sería pertinente también analizar la articulación existente entre el modelo pedagógico, el de enseñanza y el de las prácticas pedagógicas musicales que se circunscriben a cada programa, de forma tal que se puedan retroalimentar los procesos curriculares en función de la acción formadora de los pedagogos musicales y en beneficio de la inserción socio-profesional de los graduados de estos programas de Licenciatura en Música.

Para concluir este punto, sería deseable que los programas de Licenciatura en Música repensaran su misión formadora en relación con las políticas públicas en educación artística y el desempeño profesional de sus egresados, para evaluar la pertinencia de involucrar en sus planes de estudio módulos relacionados con las artes plásticas, la danza y el teatro, los otros núcleos de formación artística que contempla la Ley General de Educación (Ley 115, 1994).

#### **7.4. Propuestas de Mejora**

El presente estudio inaugura un alto número de posibilidades de investigación que podrían llevarse a cabo a partir del análisis de los planes de estudio de los programas de formación superior en música en Colombia.

De la misma forma en que se abordó esta evaluación de los planes de estudio de las Licenciaturas en Música, pueden evaluarse también los programas de Músico Profesional, Instrumentista o Licenciaturas en Educación Artística, para que se pueda establecer un contraste general y un diagnóstico global de la educación superior en el campo de la música en Colombia.

Otra propuesta puede estar relacionada con los instrumentos utilizados en la investigación. En relación con la ficha de análisis, ésta podría reestructurarse, dando cabida a otros ítem y a nuevas variables de análisis, incluyendo otros recursos de tipo mixto de obtención de datos, cuantitativos y cualitativos, como videos, testimonios de estudiantes, de egresados, de empleadores, materiales de clase, etc., que enriquezcan las aproximaciones a la realidad curricular de estas titulaciones, que pueden analizarse igualmente con ayuda del Software NVivo.

En cuanto al cuestionario empleado en este estudio, podría dar cabida a otros ítem relacionados específicamente con el área de desempeño de los docentes en cada asignatura y ampliar los análisis estadísticos, para determinar la coherencia entre los planteamientos curriculares generales de la titulación y la aplicabilidad que le da el profesorado en el desarrollo de su asignatura. Además, sería importante conocer la opinión de los egresados, los estudiantes y los empleadores respecto a los procesos que se adelantan en el proyecto curricular de cada programa o titulación, tarea que se podría ver favorecida al tener acceso a las encuestas que sirven como base para los procesos de Acreditación de Alta Calidad que adelanta cada programa, bajo el direccionamiento del Consejo Nacional de Acreditación en Colombia, y que convoca a todos los agentes que conforman la comunidad académica institucional.

Como perspectivas de trabajo futuro, y en relación con el estudio de Mateiro (2010), sería interesante administrar la ficha de análisis y el cuestionario en otros países Latinoamericanos donde se implementen programas similares, considerando un amplio número de docentes que posibilite contrastar, desde la mirada de estos académicos, los desarrollos en educación musical en la región.

Otras líneas de trabajo posibles incluyen, de forma independiente, los ítem de historia y apropiación curricular de la educación musical universitaria en Colombia, evaluación de los estudiantes, evaluación de los planes de estudio, investigación del profesorado y alumnado, extensión y proyectos con la comunidad, prácticas docentes y prácticas pedagógicas del alumnado, y administración curricular de cada una de estas licenciaturas en música, tanto en el interior como comparativamente con los demás programas y su incidencia en la calidad educativa. Por último, resultaría interesante indagar acerca de la pertinencia de un perfil de educador musical o de educador artístico, atendiendo a las demandas del contexto socio-cultural colombiano y de los empleadores.

En definitiva, como plantean Calvo, Rendón, & Rojas (2004), las políticas públicas interfieren en la educación de los educadores y este caso no es la excepción. Es importante que los agentes que interactúan directamente con el Ministerio de Educación y el de Cultura apoyen los desarrollos artísticos en el interior de las instituciones educativas de educación básica y media, desterrando ideas hoy caducas y contemplando la educación artística como un área del currículum que cumple el objetivo de formar sensorial, emocional, afectiva e intelectualmente a los ciudadanos, para lo cual se requiere que se vinculen profesionales idóneos en cada núcleo de formación artística (música, plástica, teatro y danza), haciendo evidente la importancia de la educación en las artes para cualquier ser humano.



# *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*





- Abad, M. (2005). Políticas de juventud y empleo juvenil: el traje nuevo del rey. *Última década*, 13(22), 63-94. doi: 10.4067/S0718/22362005000100004
- Abadía, G. (1983). *Compendio general del folklore colombiano* (4ª ed.). Bogotá, DC: Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular.
- Abukari, A. & Corner, T. (2010). Delivering higher education to meet local needs in a developing context: the quality dilemmas? *Quality Assurance in Education*, 18(3), 19–208. doi: 10.1108/09684881011058641
- Agudelo, N. C. (2010). Incidencia de los discursos de la industrialización y el currículo en la educación: comprensión de la propuesta curricular. En *Memoria Académica Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <http://fch.mx1.uabc.mx/lateduca/126.pdf>
- Agudelo, N. C. & Mora, R. (2011, octubre). Evolución del campo del currículo en Colombia 1970-2010: una aproximación a los procesos de apropiación desde la producción de autores nacionales. En *Congreso Internacional de Educación – Currículum UNAM IISUE México*. Congreso realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguerrondo, I. (2005). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Aharonián, C. (1994). Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje. *Latin American Music Review*, 15(2), 189-225.
- Aharonián, C. (2000). Músicas Populares y Educación en América Latina. En Garay, A., González, J. P., Ochoa, A., Santos, C., Ulhoa, M., Darrigrandi, C., & Whipple, P. (Eds.), *Actas electrónicas del III Congreso latinoamericano de la Asociación internacional para el estudio de la música popular rama latinoamericana*. Recuperado de <http://www.hist.puc.cl/iaspm/pdf/Aharonian.pdf>



- Aldana, E., Chaparro, L. F., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M.,..., & Vasco, C. E. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Alexander, J. C. (2009). On the Autonomy of the Aesthetic: Witkin I versus Witkin II. *Music and Arts in Action*, 2(1), 73-76. Recuperado de <http://www.musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/aestheticimperative>
- Allen, J. & Van der Velden, R. (2007). *The flexible professional in the knowledge society: general results of the REFLEX project*. The Netherlands: Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University. Recuperado de [http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/reflex\\_book\\_eu.pdf](http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/reflex_book_eu.pdf)
- ANECA (2007). *Reflex el profesional flexible en la sociedad del conocimiento. Informe ejecutivo*. Recuperado de [http://www.aneca.es/media/158162/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/media/158162/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf)
- Anguera, M. T. (1989). Innovaciones en la metodología de evaluación de programas. *Anales de Psicología*, 5, 13-42.
- Antequera, J. C. & Obregón, R. (2002). La radio como dinamizadora de procesos sociales y culturales en Barranquilla (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 10(2), 146-169.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. Great Britain: Routledge.
- Arango, A. M. (2010, diciembre 28). Danza y Pedagogía: Elementos para una reflexión. En el contexto multicultural colombiano [Web log message]. Recuperado de <http://utchmusicaycultura.blogspot.com/>

- Arciniegas, E. (2011). Francisco Zumaqué. En Duque, E. A. & Cortés, J. (Eds.), *Compositores Colombianos*. Recuperado de <http://facartes.unal.edu.co/compositores/>
- Arenas, E. (2007, diciembre 15). Reflexiones sobre pedagogía musical [Web log message]. Recuperado de [http://eloidoqueseremos.blogspot.com/2007/12/un-texto-basado-en-una-entrevista\\_15.htm](http://eloidoqueseremos.blogspot.com/2007/12/un-texto-basado-en-una-entrevista_15.htm)
- Arenas, E. (2008). ¿Qué veinte años no es nada?: Nogal, orquesta de cuerdas colombianas. Una historia que parte en dos. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 1(1), 75-81.
- Arenas, E. & Goubert, B. (2007a). Los usos del patrimonio: una introducción a las fusiones musicales en la Colombia de principios de siglo XXI. En Bernal, M. (Coord.), *Tradición e innovación en las músicas tradicionales*. Simposio efectuado en el 1er Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.javeriana.edu.co/adac/pruebas/acofartes/docs/resumen\\_encuentro.pdf](http://www.javeriana.edu.co/adac/pruebas/acofartes/docs/resumen_encuentro.pdf)
- Arenas, E. & Goubert, B. (2007b). Del bambuco a la música fusión: ejercicios de invención de la música nacional colombiana. En Santamaría, C. (Coord.), *Historia de las Músicas en Colombia I*. Simposio efectuado en el 1er Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.javeriana.edu.co/adac/pruebas/acofartes/docs/resumen\\_encuentro.pdf](http://www.javeriana.edu.co/adac/pruebas/acofartes/docs/resumen_encuentro.pdf)
- Argote, L. A., Duque, A. M., González, L., Payán, A., Payán, C. M., Rojas, L. E., & Tovar, M. C. (2001). Los egresados y su desempeño en el medio: un desafío de las instituciones formadoras del recurso humano en salud. *Colombia Médica*, 32(4). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1807/8982>

- Aristizabal, M., Calvache, L., Castro, G. J., Fernández, A., Lozada, L., Mejía, M. E., & Zúñiga, J. O. (2005). *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), 1-12. Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf>
- Ariza, P. (2004). Política cultural en tiempos de Uribe. En Borrero, C. (Ed.), *Reelección: el embrujo continúa, segundo año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez* (pp. 280-285). Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos Ltda.
- Ariza, P. V. & Karpf, C. (2009). *Caracterización de las prácticas de enseñanza de la educación artística del grado preescolar en el colegio San Bartolomé la Merced* (Trabajo de grado, Universidad Javeriana). Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis53.pdf>
- Arnaz, J. A. (1981). *La planeación curricular*. México: Editorial Trillas.
- Aróstegui, J. L. (2010). Análisis de los planes de estudios de formación del profesorado de música en Europa y América Latina. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 3-7. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ed.pdf>
- Aróstegui, J. L. & Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 179-189. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART14.pdf>
- Aschbacher, P. E. & Baker, E. L. (1991). *Improving large-scale assessment*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Recuperado de [http://www.cse.ucla.edu/products/resource/cresst\\_resource](http://www.cse.ucla.edu/products/resource/cresst_resource)

09.pdf

- Aschner, C. (2005). La música en las fiestas y celebraciones del Caribe colombiano, siglos XVII y XVIII. *Memoria y Sociedad*, 18(9), 78-87.
- Asmar, M. P. (2002). Retos y perspectivas de la educación superior colombiana: propuestas para una nueva gestión. En Asmar, M. P., Díaz, M., & Reyes, M. T. (Comp.), *Elementos de política para la educación superior colombiana - Memorias de gestión y prospectiva* – (pp. 217-235). Bogotá D.C.: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES.
- Association of Graduate Careers Advisory Services – AGCAS. (2011). *About us...* Recuperado de <http://www.agcas.org.uk/pages/about-us>
- Astiz, M. F., Wiseman A. W., & Baker, D. P. (2002). Slouching towards decentralization: consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comparative Education Review*, 46(1), 66-88. doi: 10.1086/324050
- Atfield, G. & Purcell, K. (2010). *The fit between graduate labour market supply and demand: 3<sup>rd</sup> year UK undergraduate degree final year students' perceptions of the skills they have to offer and the skills employers seek*. Reino Unido: Institute for Employment Research, University of Warwick. Recuperado de [http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/futuretrack/findings/ft3.1\\_wp4\\_skills.pdf](http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/futuretrack/findings/ft3.1_wp4_skills.pdf)
- Aytaç, A. & Deniz, V. (2005). Quality function deployment in education: A curriculum review. *Quality & Quantity*, 39, 507–514. doi: 10.1007/s11135-004-6814-8
- Baker, B. (2010). Provincializing curriculum? On the preparation of subjectivity for globality. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 221-240. doi: 10.1111/j.1467-873X.2010.00479.

- Barbero, M. I., Vila, E., & Suarez, J. C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barone, T. (2010). Elliot Eisner. En Kridel, C. (Ed.) *Encyclopedia of Curriculum Studies* (Vol. 1) (pp. 326-327). London, United Kingdom: SAGE Publications, Inc.
- Barret, J. R. (2005). Planning for understanding: a reconceptualized view of the music curriculum. *Music Educators Journal*, 91(4), 21-25. doi: 10.2307/3400154
- Barret, J. R. (2007). Currents of change in the music curriculum. En Bresler, L. (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Educational Change* (pp. 147-178). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Barriga, M. L. (2004). La educación musical en bogota 1880 – 1920. *El Artista. Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, 1(1), 7-17.
- Barriga, M. L. (2005). Vida y obra de Guillermo Carbó Ronderos. *El Artista. Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, 2(1), 98-104.
- Barriga, M. L. (2006). La educación musical durante la colonia (siglos XVI y comienzos del XIX) en los virreinos de Nueva Granada, Nueva España y Río de la Plata. *El Artista. Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, 3(1), 6-23.
- Batuta (2009). *Informe de gestión*. Recuperado de [http://issuu.com/hellkt/docs/final\\_informe\\_de\\_gesti\\_n?viewMode=magazine&mode=embed](http://issuu.com/hellkt/docs/final_informe_de_gesti_n?viewMode=magazine&mode=embed)
- Bauer, R. A. (1966). Social Indicators and Sample Surveys. *The Public Opinion Quarterly*, 30(3), 339-352. doi: 10.1086/267428
- Bazeley, P. (2002). The evolution of a project involving an integrated analysis of structured qualitative and quantitative data: from N3 to NVIVO. *International Journal of Social Research Methodology*, 5(3), 229-243. doi: 10.1080/13645570210146285

- Bell, C. A. & Youngs, P. (2011). Substance and show: Understanding responses to teacher education programme accreditation processes. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 298-307. doi:10.1016/j.tate.2010.08.012
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. doi: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Bermúdez, E. (1999). Un Siglo de Música en Colombia: ¿entre Nacionalismo y Universalismo? *Revista Credencial Historia*, 120. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/diciembre1999/120unsiglo.htm>
- Bermúdez, E. (2010). La música colombiana: pasado y presente. En Recasens, A. & Spencer, C. (Coord.), *A tres bandas, mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano* (pp.247-255). España: SEACEX Akal.
- Bermúdez, E. & Duque, E. A. (2000). *Historia de la Música en Santafé y Bogotá*. Bogotá: Fundación de Música.
- Biber, D. (2005). Paquetes léxicos en textos de estudio universitario: variación entre disciplinas académicas. *Revista Signos*, 38(57), 19-29. doi: 10.4067/S0718-09342005000100002
- Bieber, T. & Martens, K. (2011). The OECD PISA study as a soft power in education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01462.x
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-74. doi: 10.1080/09695959598005010

- Blackwell, A., Bowes, L., Harvey, L., Hesketh, A. J., & Knight, P. T. (2001). Transforming work experience in higher education. *British Educational Research Journal*, 27(3), 269-285. doi: 10.1080/01411920120048304
- Blanco, D. (2005). La música de la costa atlántica colombiana. Transculturalidad e identidades en México y Latinoamérica. *Revista Colombiana de Antropología*, 41, 171-203. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105015281006>
- Blanco, N. (2000). Los contenidos del currículum. En Angulo, J. & Blanco, N. (Coord.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (2<sup>a</sup> ed.) (pp. 233-261). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the evaluative Estate: new public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 33(3), 299-316. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ572059).
- Bolívar, A. (1998). Tiempo y contexto del discurso curricular en España. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev22ART4.pdf>
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 18. Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>
- Bolívar, A. (2003, mayo). *Didáctica y Currículum*. Trabajo presentado en la Reunión Área Didáctica y Organización Escolar, Retos actuales del Área de Didáctica y

- Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres, Valencia España. Recuperado de [http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484\\_1620456719\\_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20currículum.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_1620456719_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20currículum.pdf)
- Bolívar, A. & Bolívar, M. R. (2011). La didáctica en el núcleo de mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 3-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681248>
- Bollag, B. (2009). *Grandes cambios sacuden la educación superior*. Recuperado de [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=831%3Agrandes-cambios-sacuden-la-educacion-superior-&catid=11%3Aiesalc&Itemid=466&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=831%3Agrandes-cambios-sacuden-la-educacion-superior-&catid=11%3Aiesalc&Itemid=466&lang=es)
- Borden, L. (2003). Las encuestas a egresados universitarios como medio para la mejora de las universidades: lecciones desde Estados Unidos. En Vidal, J. (Coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 81-91). España: Universidad de León.
- Bozu, Z. & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_2/arti\\_2\\_2\\_4.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf)
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50.



- Braun, H., Zhang, J., & Vezzu, S. (2010). An investigation of bias in reports of the national assessment of educational progress. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(1), 24-43. doi:10.3102/0162373709351137
- Bravo, M. E., Jaramillo, M. A., & Bolívar, E. (2008). Universidad y política cultural en Colombia. Trayectos, consolidación y apertura al desarrollo cultural de la región. *Políticas Culturais em Revista*, 2(1), 34-58.
- Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 174-190. doi: 10.1108/09684880910951381
- Brunner, J. J. (2005, agosto). *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad*. Ponencia presentada en el Seminario Regional “Las Nuevas Tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe”; CONEAU – UNESCO – IESALC, Buenos Aires Argentina. Recuperado de [http://200.45.54.151/institucional/documentos/formacion\\_funcionarios/tendencias\\_recientes.pdf](http://200.45.54.151/institucional/documentos/formacion_funcionarios/tendencias_recientes.pdf)
- Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, 50, 28-34. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34005005>
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional* 1, 8-14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Burgos, B. (2008). Sobreeducación y desfase de conocimientos en el mercado laboral de profesionistas. *Revista de la Educación Superior*, 37(4), 57-68. Recuperado de

- [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/148/pdf/57\\_sobreeduccion.pdf](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/148/pdf/57_sobreeduccion.pdf)
- Burgos, B. & López, K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de la Educación Superior*, 39(4), 19-33. Recuperado de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/156/pdf/02\\_la\\_situacion\\_del\\_mercado.pdf](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/156/pdf/02_la_situacion_del_mercado.pdf)
- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, 11(6), 461-466.
- Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123. doi: 10.2307/3345717
- Caballero, G., Vásquez, X. H., & Quintás, M. (2008). ¿Influyen los stakeholders de la universidad en la empleabilidad de los alumnos? propuestas de mejora para el caso de la universidad española. En Neira, I., Porto, N., Lamelas, N., Filgueira, A., Vaquero, A., Fernández, S., Vázquez, E., & Vieira, E. (Coord.), *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3 (pp. 95-104). España: Asociación de Economía de la Educación.
- Cabrera, A. F., Weerts, D. J., & Zulick, B. J. (2003). Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios. En Vidal, J. (Coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 55-80). España: Universidad de León.
- Cain, T. (2004). Theory, technology and the music curriculum. *British Journal of Music Education*, 21(2), 215-221. doi: 10.1017/S0265051704005650

- Calvache, J. E. (2004). Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el “Frente Nacional”: 1958-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(1), 105-126.
- Calvo, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: perspectiva del estudiantado* (Disertación Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/3488>
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá D.C.: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Calvo, G., Rendón, D. B., & Rojas, L. I. (2004). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Recuperado de [http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF\\_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf](http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf)
- Campbell, J. C. (2010). La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000 – 2007). *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(1), 84-95. Recuperado de <http://vivianita.cadiretes.cesca.cat/index.php/REIRE/article/view/180894>
- Campo, A., Chaparro, F., Corredor, M. V., Lago, D. E., Londoño, G., Niño, J. V., & Rizo, H. J. (2006). *Lineamientos para la Acreditación de programas*. Bogotá D.C.: Consejo Nacional de Acreditación – CNA Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_lineamientos\\_2.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf)
- Cardelli, J. J. & Duhalde, M. A. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva política-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308. Recuperado de:

- [http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_docente\\_AL\\_perspectiva\\_politico\\_pedagogica.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf)
- Cárdenas, R. & Lorenzo, O. (2012) (en prensa). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en música en Colombia. *Educación XXI*.
- Careers after Higher Education – A European Research Survey - CHEERS (2007). *Overview*. Recuperado de <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>
- Carmona, J. J. & Jurado, M. (2010). Formación del profesorado de música en Europa Meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART5.pdf>
- Carot, J. M., Conchado, A., Mora, J. G., & Vila, L. E. (2011). La opinión de los graduados europeos sobre la universidad cinco años después de haber finalizado sus estudios. *PAPERS, Revista de Sociología*, 96(4), 1269-1285.
- Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Carrillo, S. & Ríos, J. G. (2009). La oferta de trabajo en los estudiantes de licenciatura en México. *Revista de la Educación Superior-ANUIES*, 38(3), 39-56.
- Carrington, W. J. & Detragiache, E. (1999). How extensive is the brain drain? *Finance & Development, A Quarterly Magazine of the IMF*, 36(2). Recuperado de <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/1999/06/carringt.htm>
- Castillo, N. S., Jaimes, G., & Chaparro, R. O. (2001). *Una aproximación a la investigación cualitativa*. Tunja: UPTC.

- Celis, J. E. & Gómez, V. M. (2005). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), 1-14. Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/jcymg.pdf>
- Chacón, S., Anguera, M. T., & López, J. (2000). Dimensiones estructurales de diseño para la evaluación de programas. *Psicothema*, 12(Suplem. 2), 127-131.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado, F. P., & Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13(2), 294-301.
- Chaparro, F. (2008). *Evolución de la Acreditación de Alta Calidad en Colombia (1998-2008)*. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186348\\_recurso\\_1.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186348_recurso_1.pdf)
- Chaves de Tobar, M. (2003). Procesos de folklorización en Colombia. Orígenes históricos y elementos unificadores de las culturas. *Revista de Musicología*, 26(2), 653-680.
- Checa, R. (2003). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de música. *Eufonía*, 29(1), 96-107.
- Cheng, Y. C. (2003). Quality assurance in education: internal, interface, and future. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 202-213. doi: 10.1108/09684880310501386
- Chen, H. T. & Rossi, P. H. (1980). The multi goal, theory driven approach to evaluation: a model linking basic and applied social science. *Social Forces*, 59(1), 106-122. doi: 10.2307/2577 835
- Christensen, H. P. (2006). *Aprendizaje activo para las competencias profesionales. Evaluación*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-90292.html>
- Cisneros-Cohernour, E. & Canto, P. J. (2010). Análisis de los planes de estudio de formación del profesorado de música: México y Centroamérica. *Profesorado Revista de*

- Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART10.pdf>
- Clarinetes de Colombia (2011). *Composiciones colombianas*. Recuperado de <http://www.clarinetesdecolombia.org>
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36. doi: 10.1080/13538320500074915
- Coll, C. (1988). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar* (3ª ed.). Barcelona, España: Laia.
- Colombia info (2008). *Folclor y Tradiciones*. Recuperado de <http://www.colombia.com/colombiainfo/folclorytradiciones/bailes/pasillo.asp>
- Conkling, S. W. & Henry, W. (1999). Professional development partnerships: a new model for music teacher preparation. *Arts Education Policy Review*, 100(4), 19-23. doi: 10.1080/10632919909599465
- Consejo Nacional de Acreditación – CNA (2010). *Programas acreditados y con renovación por carácter de la institución*. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-293160\\_Encuentro\\_Cali.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-293160_Encuentro_Cali.pdf)
- Consejo Nacional de Acreditación – CNA (2011). *Evolución acreditación CNA 1998 – 2011*. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-188924\\_recurso\\_1.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-188924_recurso_1.pdf)
- Consejo Nacional de Política Económica y Social - CONPES 3409 (2006). *Lineamientos para el Fortalecimiento del Plan Nacional de Música para la Convivencia*. Recuperado de [www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=7133](http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=7133)
- Consejo Nacional de Política Económica y Social - CONPES 3527 (2008). *Política Nacional de Competitividad y Productividad*. Recuperado de <http://programa.gobiernoenlinea.g>

- ov.co/normatividad.shtml?apc=a1d1--&x=2368
- Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Conway, C. (2007). Setting an agenda for professional development policy, practice, and research in music education. *Journal of Music Teacher Education*, 17(1), 56-61. doi: 10.1177/1057 070170010104
- Cook, T. D., Murphy, R. F., & Hunt, H. D. (2000). Comer's school development program in Chicago: a theory-based evaluation. *American Educational Research Journal*, 37(2), 535-597. doi: 10.3102/00028312037002535
- Corrales, C. (1997). Sinonimia y diccionario. *Revista de Filología Románica*, 14(1), 163-172.
- Corredor, E. & Ramírez, J. (2009). Diagnóstico de la situación musical en Colombia. *Comunicación, Cultura y Política, Revista de Ciencias Sociales*, 1(2), 67-84.
- Cortés, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: examples from history and biology. *English for Specific Purposes Journal*, 23, 397-423. doi:10.1016/j.esp.2003.12.00
- Couceiro, B. (2007, febrero 24). "Donde hay música, no puede haber cosa mala..." [Web log message]. Recuperado de [http://www.swissinfo.ch/spa/Portada/Archivo/Donde\\_hay\\_musica,\\_no\\_puede\\_haber\\_cosa\\_mala....html?cid=5737038](http://www.swissinfo.ch/spa/Portada/Archivo/Donde_hay_musica,_no_puede_haber_cosa_mala....html?cid=5737038)
- Cronbach, L. J., Linn, R. L., Brennan, R. L., & Haertel, E. H. (1997). Generalizability analysis for performance assessments of student achievement or school effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 373-399. doi: 10.1177/001316 449705700 3001

- Cruz, M. A. (2002). Folclore, música y nación: el papel del bambuco en la construcción de lo colombiano. *Revista Nómadas*, 17, 219-231.
- Cuellar, J. A. (2006). Calidad y acreditación de la educación superior en artes en Colombia. En Ministerio de Cultura & ACOFARTES (Organizadores), *Memorias Electrónicas Reunión nacional sobre educación artística “La educación artística, un propósito común”* (pp. 140-158). Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=8102>
- Cuellar, J. A. & Sol, M. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá D. C: Ministerio de Educación Nacional.
- Darling–Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/8>
- Decreto 1478 (1994). *Requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privada de educación superior*. Diario oficial N° 41443. Colombia.
- Decreto 2904 (1994). *Condiciones para la acreditación de alta calidad*. Diario oficial N° 41660. Colombia.
- Decreto 1279 (2002). *Régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales*. Diario oficial N° 44840. Colombia.
- Decreto 230 (2002). *Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Diario oficial N° 41169. Colombia.



Decreto 1746 (2003). *Por el cual se determinan los objetivos y estructura orgánica del Ministerio de Cultura y se dictan otras disposiciones.* Diario oficial N° 45229. Colombia.

Decreto 1781 (2003). *Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado.* Diario oficial N° 45231. Colombia.

Decreto 2230 (2003). *Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones.* Diario oficial N° 45273. Colombia.

Decreto 2566 (2003). *Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.* Diario oficial N° 45308. Colombia.

Decreto 3963 (2009). *Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior.* Diario oficial N° 46502. Colombia.

Decreto 869 (2010). *Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11°.* Diario oficial N° 47655. Colombia.

De Filippo, D., Sanz, E., & Gómez, I. (2009). Movilidad científica y género. Estudio del profesorado de una universidad española. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(2), 351-386. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v71n2/v71n2a5.pdf>

De la Cuesta, C. (2006). Teoría y método. La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los cuidados: Revista de enfermería y humanidades*, 10(20), 136-140. Recuperado de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados\\_20\\_19.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados_20_19.pdf)

- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816. Recuperado de <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/articulos.htm>
- De la Orden, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm)
- Dellow, D. A. & Romano, R. M. (2002). Editor's choice: measuring outcomes: is the first-time, full-time cohort appropriate for the community college? *Community College Review*, 30(2), 42-54. doi: 10.1177/009155210203000203
- Deng, Z. (2011). Revisiting Curriculum Potential. *Curriculum Inquiry*, 41(5), 538-559. doi: 10.1111/j.1467-873X.2011.00563.x
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE (2005). Boletín censo general. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL\\_PDF\\_CG2005/00000T7T000.PDF](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/00000T7T000.PDF)
- Días, J. (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Sanyal, B. & Tres, J. *La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (pp. 282-295). Madrid: Mundiprensa.
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y currículum*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=752240>

- Díaz, A. (2006a). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz, A. (2006b). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Díaz, A. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41.
- Díaz, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21, 19-52. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/curricular/paginas/diazaproxima.pdf>
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27(107), 57-84.
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(1), 37-57.
- Díaz, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. *Serie Calidad de la Educación Superior*, 2. Bogotá, DC: ICFES.
- Díaz, M. & Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Díaz, M. & Ibarretze, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17513106>

- Dill, D. D. (2000). Designing academic audit: lessons learned in Europe and Asia. *Quality in Higher Education*, 6(3), 187-207. doi: 10.1080/1353832002000594 5
- Dillon, J. T. (2009). The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 343-359. doi: 10.1080/00220270802433261
- Docquier, F. & Rapoport, H. (2009). *Documenting the brain drain of « la crème de la crème »: Three case-studies on international migration at the upper tail of the education distribution*. Bélgica: Institut de Recherches Économiques et Sociales de l'Université Catholique de Louvain. Recuperado de <http://sites-final.uclouvain.be/econ/DP/IRES/2009031.pdf>
- Domingo, J. (2011). *Asesoramiento y currículum intercultural: marco teórico, modelos y líneas de investigación*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/18604/1/Asesoram%20y%20currículum%20-%20JDomíngoSegovia.pdf>
- Donoso, T. & Figuera, M. P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11(5), 103-124. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/11/espanol/Art\\_11\\_153.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/11/espanol/Art_11_153.pdf)
- Dunbar-Hall, P. (2005). Colliding perspectives?: music curriculum as cultural studies. *Music Educators Journal*, 91(4), 33-37. doi: 10.2307/3400156
- Duque, A., Corredor, E., & Ramírez, J. (2007). Industrias culturales e inventario preliminar en Bogotá. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 60, 41-70.
- Dussel, I. (2006, mayo). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. En *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de*

- Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, Santiago de Chile.  
Recuperado de <http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>
- Edwards, V. (1995). El currículum y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación de docentes en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 31, 23-42.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13(2), 47-67.
- Eisner, E. (2003). Questionable assumptions about schooling. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 648-657. Recuperado de [http://paws.wcu.edu/churley/9\\_1\\_eisner.pdf](http://paws.wcu.edu/churley/9_1_eisner.pdf)
- El Empleo (2008). *Formación de trabajadores es insuficiente para responder a las exigencias empresariales*. Recuperado de [http://especiales.universia.net.co/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=18235](http://especiales.universia.net.co/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=18235)
- Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11-18. doi: 10.1177/025576148901300102
- Escalante, E. (2009). Métodos de análisis de las verbalizaciones: una contribución del análisis textual y análisis conceptual mediante el uso de Software. *Encuentro, Revista Académica de la Universidad Centroamericana*, 41(83), 32-48.
- Escobar, L. A. (1987). La Música en Santafé de Bogotá. Recuperado de <http://www.lablaa.org/blaavirtual/musica/musabo/pag20-24.htm>
- Escudero, T. (2003). From tests to current evaluative research. One century, the 20th, of intense development of evaluation in education. *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=91690102>

- Esteban, E. (2007). Reseña de "La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)" de Santiago Castro-Gómez. *Nómadas*, 26, 247-250.
- EURYDICE (2000). *Two decades on reform of higher education in Europe: 1980 onwards*. Recuperado de <http://www.csd.uoc.gr/~tziritas/16/009EN.pdf>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Fabara, E. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*. Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion\\_formation\\_docente\\_inicial\\_servicio\\_colombia\\_ecuador\\_venezuela\\_unesco.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formation_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela_unesco.pdf)
- Fandiño, J. M. (2001). Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana. *Revista Educación y Educadores. Universidad de la Sabana*, 4(1), 109-116.
- Farné, S. (2006). El mercado de trabajo de los profesionales colombianos. En Farné, S. (Ed.), *Boletín del Observatorio del Mercado de Trabajo y la Seguridad Social*, 9. Bogotá. Recuperado de [http://www.uexternado.edu.co/derecho/pdf/observatorio\\_mercado\\_trabajo/boletin\\_9.pdf](http://www.uexternado.edu.co/derecho/pdf/observatorio_mercado_trabajo/boletin_9.pdf)
- Farné, S. & Vergara, C. A. (2008). Los profesionales colombianos en el siglo XXI más estudian, más ganan? *Cuadernos de Trabajo Universidad Externado de Colombia*, 10. Recuperado de [http://portal.uexternado.edu.co/irj/go/km/docs/documents/UExternado/pdf/Derecho/Seguridad%20Social/cuaderno\\_10.pdf](http://portal.uexternado.edu.co/irj/go/km/docs/documents/UExternado/pdf/Derecho/Seguridad%20Social/cuaderno_10.pdf)
- Feito, R. (2008). La sociología de la educación en España desde 1991. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1(1), 5-23. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2793137>

- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent* (Disertación Doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/5013>
- Fernández, J. (2000). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En Angulo, J. & Blanco, N. (Coord.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (2ª ed.) (pp. 297-312). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Fernández, J. A. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 23-39. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15503202>
- Fernández, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 39-71.
- Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131 – 153.
- Ferrández, A., Sarramona, J., & Tarín, L. (1987). *Tecnología Didáctica: Teoría y Práctica de la Programación Escolar* (7ª ed.). Barcelona, España: Grupo Editorial CEAC.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/download/pubs/ddt/ddt45.pdf>
- Fierro, A. (1993). El ciclo del malestar docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-9.

- Finney, J. (2011). John Paynter, music education and the creativity of coincidence. *British Journal of Music Education*, 28(1), 11-26. doi: 10.1017/S0265051710000343
- Fletcher, S. (2007). *Aesthetic education, technology and globalization. Can “East” and “West” learn from each other?* Recuperado de <http://www.gentleplace.com/images/FletcherAestheticEducationTechnologyAndGlobalization.pdf>
- Flórez-Peña, T. & Rojas-Cristancho, J. M. (2010). Factores asociados a la calidad en las facultades de Derecho de alto rendimiento académico en Colombia. *Revista Educación y Educadores, Universidad de la Sabana*, 13(2), 185-197.
- Follari, R. (2010). Currículum y doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 529-546. doi: 10.1590/S0100-15742010000200011
- Foncubierta, M. J. (2010). Formar en competencias para el empleo: reflexiones basadas en un estudio entre pequeñas empresas del campo de Gibraltar. *Educación XXI*, 13(1), 81-99.
- Forero, N. Y. & Gamboa, L. F. (2007). Cambios en los retornos de la educación en Bogotá entre 1997 y 2003. *Lecturas de Economía Universidad de Antioquia*, 66, 225-250.
- Forero, N. & Ramírez, M. (2008). Determinantes de los ingresos laborales de los graduados universitarios en Colombia: un análisis a partir de la herramienta de seguimiento a graduados. *Revista de Economía, Universidad del Rosario*, 11(1), 61-103.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. Estado del arte. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28-43. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13209303>



- Fullan, M. (1993). *Change forces; probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Gallego, J. C. (2004). Análisis de redes, sentido y contexto. En *Memorias II Encuentro Nacional de Festivales de Música Tradicional Colombiana*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=5409#>
- García-Montalvo, J., Mora, J. G., & Carcía-Aracil, A. (2007). The employment situation about four years after graduation. *Higher Education Dynamics*, 17, 95-114. doi: 10.1007/978-1-4020-5926-1\_6
- García, O. (2008). El currículum y los procesos de educación. *Revista Chiapaneca de Investigación Educativa*, 1(10), 73-78. Recuperado de <http://www.campodelaeducacion.unach.mx/revistaeducativadevenir/devenir10-11.pdf#page=73>
- García, R., Guerra, S., González, N., & Álvarez, E. (2010). Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia. *Educación XXI*, 13(2), 163-184.
- Garduño, L. R. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, 93-103.
- Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 211-227.
- Gaviria, A. & Umaña, C. M. (2002). Estructura salarial de los docentes públicos en Colombia. *Coyuntura Social*, 26, 103-120. Recuperado de [http://agaviria.uniandes.edu.co/papers\\_public/Wage\\_Patterns\\_of\\_Public\\_Teachers\\_in\\_Colombia.pdf](http://agaviria.uniandes.edu.co/papers_public/Wage_Patterns_of_Public_Teachers_in_Colombia.pdf)

- Gelbukh, A., Sidorov, G., & Velásquez, F. (2003). Análisis morfológico automático del español a través de generación. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 28, 9-25. Recuperado de <http://www.escritos.buap.mx/escr28/gelbukh-sidorov.pdf>
- Georgii-Hemming, E. & Westvalla, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-23. doi: 10.1017/S0265051709990179
- Gimeno, J. (1992). Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En Gimeno, J. & Pérez, A. I., *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 224-264). Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 19-44). Madrid, España: Morata.
- Giraldo, G. E. & González, E. M. (2009). Acerca de la participación de los profesores en el currículo. *Revista Unipluriversidad, Universidad de Antioquia*, 9(1), 1-11. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/1841/15>  
14
- Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2008). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Recuperado de <http://163.178.32.10/paa/pdf/Materiales-autoev/06.pdf>
- Glazman, R. & De Ibarrola, M. (1987). *Planes de estudio: Propuestas institucionales y realidad curricular*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Goldhaber, D., Perry, D., & Anthony, E. (2004). The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) process: who applies and what factors are associated

- with NBPTS certification? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 259-280. doi: 10.3102/01623737026004259
- Gómez, A. (2009). *La planeación estratégica como herramienta para el mejoramiento de la Asociación Nacional de Música Sinfónica* (Trabajo de grado Universidad Javeriana). Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/ingenieria/Tesis227.pdf>
- Gómez, C. (2009). *Modelo de gestión para el fortalecimiento y proyección de los festivales de música tradicional en Colombia* (Tesis de Especialización, Universidad del Rosario). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10336/1814>
- Gómez, R. L. (2004). Calidad Educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89. Recuperado de <http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7274/6723>
- González, E. M. & Duque, S. P. (2008). Sobre el marco normativo para formular una propuesta de políticas públicas para la formación por ciclos y la evaluación por competencias en la educación superior colombiana. *Opinión Jurídica*, 14(7), 83-98.
- González, J. P. (2001). Conclusiones III Congreso Latinoamericano IASPM. *Latin American Music Review*, 22(1), 98-106.
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning- América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164.
- González, L. (1993). Nuevas relaciones entre educación, trabajo y empleo en la década de los 90. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-24.
- González, L. (1997). *Esquemas para el curso: diseño de evaluación de programas e instituciones educativas*. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/paa/pdf%5Cdisenoevaluacionprogramas.pdf>

- González, L. E. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. CINDA – IESALC/UNESCO. Recuperado de [http://www.cedus.cl/files/Impacto\\_Evaluaci%C3%B3n\\_Acreditaci%C3%B3n\\_Ues\\_A\\_L.pdf](http://www.cedus.cl/files/Impacto_Evaluaci%C3%B3n_Acreditaci%C3%B3n_Ues_A_L.pdf)
- González, L. E. & Ayarza, H. (1997, septiembre). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. En *La educación Superior en el siglo XX. Visión de América Latina y el Caribe* Conferencia Regional, Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, CRESAL-UNESCO. Recuperado de [http://200.45.54.151/novedades/documentos/gonzales\\_ayarza.pdf](http://200.45.54.151/novedades/documentos/gonzales_ayarza.pdf)
- Goubert, B., Zapata, G. P., Arenas, E., & Niño, S. (2009). *Estado del arte del área de Música en Bogotá D.C.* Bogotá, DC: Alcaldía Mayor, Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Grebe, M. E. (1986). Algunos paralelismos en los sistemas de creencias mapuches: los espíritus del agua y de la montaña. *Cultura, Hombre y Sociedad*, 3(2), 143-154. Recuperado de [http://repositoriodigital.uct.cl:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/127/CUHSO\\_0716-1557\\_03\\_1986\\_2\\_art7.pdf?sequence=1](http://repositoriodigital.uct.cl:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/127/CUHSO_0716-1557_03_1986_2_art7.pdf?sequence=1)
- Grimmett, P. P. & Halvorso, M. (2010). From understanding to creating curriculum: the case for the co-evolution of re-conceptualized design with re-conceptualized curriculum. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 241-262. doi: 10.1111/j.1467-873X.2010.00480
- Grossman, G. M., Sands, M. K., & Brittingham, B. (2010). Teacher education accreditation in Turkey: the creation of a culture of quality. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 102-109. doi:10.1016/j.ijedudev.2009.08.003

- Grossman, P. & MacDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205. doi: 10.3102/0002831207312906
- Grossman, P. & Thompson, C. (2004). District policy and beginning teachers: a lens on teacher learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 281-301. doi: 10.3102/01623737026004281
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91. doi: 10.1007/BF02766777
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2001). *Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. fourth generation) evaluation*. Recuperado de [http://www.wmich.edu/evalctr/archive\\_checklists/constructivisteval.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/constructivisteval.pdf)
- Gundersen, D. E., Evans, S., Deborah, D., Warren, F., Mikhail, K., & Rogers, V. (2011). A pillar for successful business school accreditation: conducting the curriculum. Review process – a systematic approach. *American Journal of Business Education*, 4(5), 39-48.
- Halász, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x
- Hargreaves, D. J. (2005). Within you without you: music, learning and identity. *Electronic Musicological Review*, 9. Recuperado de [http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMrv9-1/hargreaves-engl.pdf](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMrv9-1/hargreaves-engl.pdf)

- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71-83. doi: 10.1177/0305735699271007
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marchall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665-682. doi: 10.1348/000709906X154676
- Harvey, L. (2000). New realities: the relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6(1), 3-17. doi: 10.1080/13583883.2000.9967007
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109. doi: 10.1080/13538320120059990
- Harvey, L. (2002). The end of quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 5-22. doi: 10.1080/1353832022012741
- Harvey, L. (2004). The Power of Accreditation: views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207-223. doi: 10.1080/1360080042000218267
- Harvey, L. (2006). Impact of quality assurance: overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 12(3), 287-290. doi: 10.1080/1353832060105101
- Harvey, L. & Jethro, N. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165. doi: 10.1080/1353832042000230635

- Haston, W. & Leon-Guerrero, A. (2008). Sources of pedagogical content knowledge: reports by preservice instrumental music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 17(2), 48-59. doi: 10.1177/1057083708317644
- Heckman, J. J. & LaFontaine, P. A. (2007). *The American high school graduation rate: trends and level*. Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp3216.pdf>
- Heijke, H., Meng, C., & Ramaekers, G. (2003). An Investigation into the Role of Human Capital Competences and Their Pay-Off. *International Journal of Manpower*, 24(7), 750-773. doi: 10.1108/01437720310502113
- Heiling, G. (2010). Formación del profesorado de música en los países nórdicos. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART4.pdf>
- Hellman, D. S., Resch, B. J., Aguilar, C. E., McDowell, C., & Artesani, L. (2011). A research agenda for alternative licensure programs in music education. *Journal of Music Teacher Education*, 20(2), 78-88. doi: 10.1177/1057083710377718
- Hermosa, A. M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de “Burnout” en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología, Universidad Nacional de Colombia*, 15, 81-89.
- Hernández, G. A. (2010). ¿Cuán rentable es la educación superior en Colombia? *Lecturas de Economía Universidad de Antioquia*, 73, 181-214.
- Hernández-March, J., Martín del Peso, M., & Leguey, S. (2009). Graduates’ skills and higher education: the employers’ perspective. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 1-16. doi: 10.1080/13583883.2011.562524

- Hernández, O. (2007). Colonialidad y Poscolonialidad Musical en Colombia. *Latin American Music Review*, 28(2), 242-270. doi: 10.1353./lat.2007.0030
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R. & Moreno, S. M. (2007). La Evaluación Cualitativa: una Práctica Compleja. *Educación y Educadores, Universidad de la Sabana*, 10(2), 215-223.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2008). Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países. En Ortiz M. A. (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 435-472). Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts.
- Herrera, L., Lorenzo, O., & Ocaña, A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Irlanda y Reino Unido. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART9.pdf>
- Heusser, R. (2006). Mutual recognition of accreditation decisions in Europe. *Quality in Higher Education*, 12(3), 253-256. doi: 10.1080/13538320601051028
- Hlebowitsh, P. (2010). Centripetal thinking in curriculum studies. *Curriculum Inquiry*, 40(4), 503–513. doi: 10.1111/j.1467-873X.2010.00497.x
- Hochschule für Musik und Tanz Köln (2012). *Programa de enseñanza general de la música*. Recuperado de <http://www.hfmt-koeln.de/studiengaenge/bmused.html>
- Hopenhayn, M. (2002). El reto de las identidades y la multiculturalidad. *Pensar Iberoamérica, Revista de Cultura*. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a01.htm>



- House, E. R. & Howe, K. R. (2000). Deliberative Democratic Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85, 3-12. doi: 10.1002/ev.1157
- Ho, W. C. (2010). Moral education in China's music education: Development and challenges. *International Journal of Music Education*, 28(1), 71-87. doi: 10.1177/025576141409351351
- Howe, S. W. (2008). A history of American music education. *The Journal of Aesthetic Education*, 42(4), 115-120. doi: 10.1353/jae.0.0023
- Hoyos, G. (2003). *Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior*. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico4.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico4.pdf)
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687
- Hurtado, C. (2007). *Impacto Social de los Programas de Pregrado*. Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/fo-article-155955.pdf>
- Iglesias, C. & Llorente, R. (2001). *Cambio sectorial y desempleo en España: un análisis de la relación entre terciarización, cambio cualificativo y movilidad laboral en España*. Departamento de Economía Aplicada, Universidad de Alcalá. Recuperado de <http://www.iaes.es/publicaciones/Dt5-01.pdf>
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Instituto Colombiano de Educación Superior INCOLDA – ICESI (2008, septiembre). Metodología para evaluar programas de pregrado. En *Memorias Electrónicas Encuentro Nacional de Experiencias de Seguimiento a Graduados, Observatorio*

- Laboral para la educación.* Bogotá Colombia. Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-170808.html>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES (1999). *Antecedentes y marco legal del examen de Estado.* Recuperado de [http://www2.icfes.gov.co/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1177](http://www2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1177)
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior – ICFES (2010). *Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior SABER PRO (ECAES).* Recuperado [http://www.ascolfa.edu.co/archivos/ECAES\\_2010.pdf](http://www.ascolfa.edu.co/archivos/ECAES_2010.pdf)
- IowaCore. (2010). *Assessment for learning (formative assessment).* Recuperado de [http://www.gwaea.org/iowacorecurriculum/docs/AssessmentForLearning\\_LitReviewFinal.pdf](http://www.gwaea.org/iowacorecurriculum/docs/AssessmentForLearning_LitReviewFinal.pdf)
- Iregui, A. M., Melo, L., & Ramos, J. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia.* Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/PSGLP/Resources/MeloBecerra.pdf>
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3838790>
- Israel, M. (2003). Importancia de la formación instrumental en el currículo del maestro especialista en educación musical. En Rodríguez, A. (Coord.), *Actas de las II Jornadas de Investigación en Educación Musical* (pp. 201-209). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Israel, M. (2004). El practicum de la especialidad de educación musical y los libros de texto. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 18, 81-92.

- Jabonero, M. (1993). La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-24.
- Jacinto, G. & Heras, R. (2010). Elementos para el diseño curricular. En *Memoria Académica Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <http://fch.mx1.uabc.mx/lateduca/354.pdf>
- Jackson, M. J., Helms, M. M., & Ahmadi, M. (2011). Quality as a gap analysis of college students' expectations. *Quality Assurance in Education*, 19(4), 392-412. doi: 10.1108/09684881111170096
- Jaramillo, A., Giraldo, A., & Ortíz, J. S. (2006). Estudio sobre egresados la experiencia de la Universidad EAFIT. *Revista Universidad EAFIT*, 42(141), 111-124.
- Jaramillo, D. (2010). *An analysis of Colombian folklore music and the development of musical resources for clinical improvisation* (Tesis de Maestría, Wilfrid Laurier University). Recuperado de [http://www.wlu.ca/soundeffects/researchlibrary/Diana\\_MR\\_P\\_2010.pdf](http://www.wlu.ca/soundeffects/researchlibrary/Diana_MR_P_2010.pdf)
- Jiménez, A. (2009a). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre Universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-8.
- Jiménez, A. (2009b). Contexto actual y determinantes de la inserción laboral de los titulados universitarios. Directrices para el análisis. *Revista Educar*, 44, 47-58. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/issue/view/15079/showToc>
- Jiménez, C. (2006). *Amparo Ángel estrena su cantata 'hijo pequeño'*. Recuperado de <http://www.colarte.com/colarte/conspintores.asp?idartista=16011>

- Jiménez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>
- Jiménez, M. C. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, 20(2), 219-238.
- Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17(2), 127–140. doi: 10.1111/j.1741-5446.1967.tb00295.x
- Jones, D., Manzelli, H., & Pecheny, M. (2004). Grounded theory, una aplicación de la teoría fundamentada a la salud. *Cinta de Moebio*, 19, 1-19. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/101/10101904.pdf>
- Jorgensen, E. R. (1997). *In Search of Music Education*. United States of America: University of Illinois Press.
- Jorgensen, E. R. (2002). *Transforming Music Education*. United States of America: Indiana University Press.
- Junyent, M. & Geli de Ciurana, A. M. (2008). Education for sustainability in university studies: a model for reorienting the curriculum. *British Educational Research Journal*, 34(6), 763-782. doi: 10.1080/0141192080204134
- Justiniano, M. D. (2006). *La inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación* (Disertación Doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/TDX-0524107-125557/index.html>

- Karseth, B. & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45(1), 103-120. doi: 10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x
- Kelly, A. V. (1982). *The Curriculum Theory and Practice*. London: Harper & Row, Publishers.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. (2007). Job requirements and competences: do qualifications matter? *Higher Education Dynamics*, 17, 131-142. doi: 10.1007/978-1-4020-5926-1\_8
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & Van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 141-155. doi: 10.1108/09684881111125041
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*. Great Britain: Routledge.
- Knight, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia* (2ª ed.). Madrid, España: NARCEA S.A. de Ediciones.
- Knight, P. T., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339. doi: 10.1080/03075070600680786
- Knight, P. T. & Yorke, M. (2002). Employability through the curriculum. *Tertiary Education and Management*, 8(4), 261-276. doi: 10.1080/13583883.2002.9967084
- Kostoglou, V. & Adamidis, P. (2010). Analyzing the employability of higher education graduates and detecting the effecting factors. *The Cyprus Journal of Sciences*, 8, 73-88. Recuperado de <http://www.ac.ac.cy/research/Cyprus%20Journal%20of%20Scienc>

es%208.pdf

- Kostoglou, V. & Paloukis, S. (2007). Graduates' employment in European Union. En *5<sup>th</sup> International Conference "New Horizons in Industry, Business and Education" (NHIBE 2007)*. Rhodes, Greece. Recuperado de [http://aetos.it.teithe.gr/~vkostogl/files/Publications/dimosieuseis\\_e26.pdf](http://aetos.it.teithe.gr/~vkostogl/files/Publications/dimosieuseis_e26.pdf)
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-194.
- Land, R. (1997). Moving up to complex assessment systems proceedings from the 1996 CRESST Conference. *Evaluation Comment*, 7(1), 1-23. Recuperado de la base de datos ERIC (ED413349).
- Langhout, R. D. & Mitchell, C. A. (2008). Engaging contexts: drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(6), 593-614. doi: 10.1002/casp.974
- Latorre, I. S. (2010). *Inserción socio profesional de egresados de bachilleratos y posgrados musicales en instituciones de enseñanza superior en Puerto Rico* (Disertación Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18936106.pdf>
- Lawton, D. (1980). *The Politics of the School Curriculum*. Great Britain: Lowe & Brydone Printers Ltd.
- Ledesma, R., Molina, G., & Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 7(2), 143-152.

- Lemaitre, M. J. (2004). Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 73-87.
- Lemaitre, M. J. (2009, Marzo). Quality Assurance in a Changing World. En *INQAAHE Conference Abu Dhabi*. Conferencia presentada en la Bienal INQAAHE, Emiratos Árabes Unidos. Recuperado de <http://www.inqaahe.org/main/conferences-and-fora/inqaahe-2009-conference>
- Leme, I. Z. Kater, C. E., & Alves, G. L. (2007). *Licenciatura em música com habilitação em educação musical elaboração*. Recuperado de [http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto\\_musica.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_musica.pdf)
- León del Barco, B. & Latas, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 45-48. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_/articulos/1234179896.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_/articulos/1234179896.pdf)
- Ley 30 (1992). *Organización del Servicio Público de la Educación Superior*. Diario oficial N° 40700. Colombia.
- Ley 115 (1994). *Ley General de Educación*. Diario oficial N° 41214. Colombia.
- Ley 749 (2002). *Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones*. Diario oficial N° 44872. Colombia.

- Ley 1064 (2006). *Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación.* Diario oficial N° 46341. Colombia.
- Ley 1188 (2008). *Regulación del Registro Calificado de Programas de Educación Superior.* Diario oficial N° 46971. Colombia.
- Ley 1324 (2009). *Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES.* Diario oficial N° 47409. Colombia.
- Londoño, M. E. & Franco, J. (1991). Educación musical contemporánea e identidad latinoamericana. *Revista Educación y Pedagogía*, 7. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5668/5088>
- Londoño, M. E. & Tobón, A. (2004). Bandola, tiple y guitarra: de las fiestas populares a la música de cámara. *Artes, la Revista*, 7(4), 44-68.
- López, A., Duarte, J., Flórez, J. A., & Taborda, C. (2010). *Espacio Iberoamericano del conocimiento. El vínculo universidad-egresado: una acción socialmente responsable.* Recuperado de [http://www.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/RLE2401\\_Lopez.pdf](http://www.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/RLE2401_Lopez.pdf)
- López, A. M. (2009). Sistemas de formación musical y fomento de valores en Colombia, Chile y Venezuela visto a través del documental. *Re-Representaciones: periodismo, comunicación y sociedad*, 5, 85-98.
- López, N. E. (2007). Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 9-28.



- López, N. E., Mantilla, M., Correa, S., Malagón, A., Díaz, C. B., & Ramírez, R. (1989). *Currículo y Calidad en la Educación Superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editora Guadalupe LTDA.
- López, V. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Universidad de Zaragoza, 18(3), 221-232.
- Lorenzo, O. & Cárdenas, R. (2010). Situación de la Música y la Educación Musical en Colombia. En Ortiz, M. A. (Coord.), *Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad, I* (pp. 291-310). Portugal: Junta de Andalucía y Center for Intercultural Music Arts.
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Hernández, M. (2007). Scientific production in music education at the international level: an analysis of the Educational Resources Information Center (ERIC) database. *Research Perspectives in Music Education*, 11, 12-21.
- Lozano, M. & Campos, H. (2007). El papel del docente de educación superior en la sociedad globalizada. *Teoría y Praxis*, 3, 35-42. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2929590>
- Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36(1), 57-73. doi: 10.1080/03075070903443734.
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 26(1), 173-200.

- Magruder, J., McManis, M. A., & Young, C. C. (1997). The right idea at the right time: development of a transformational assessment culture. *New Directions for Higher Education*, 100, 17-29. doi: 10.1002/he.10002
- Mählck, P. (2001). Mapping gender differences in scientific careers in social and bibliometric space. *Science Technology Human Values*, 26(2), 167-190. doi: 10.1177/01622439010260020
- Mallika, H. (2000). Drama's ways of learning. *Research in drama education: the journal of applied theatre and performance*, 5(1), 45-62. doi: 10.1080/135697800114195
- Mantilla, M. (2002). Los exámenes de estado de calidad de la educación Superior -- ECES. En Asmar, M. P., Díaz, M., & Reyes, M. T. (Comp.), *Elementos de política para la educación superior colombiana - Memorias de gestión y prospectiva* – (pp. 97-120). Bogotá D.C.: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES.
- Marcelo, C. (2006). “*Políticas de Inserción a la Docencia*”: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/preal.pdf>
- Marquina, M. (2006). Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario internacional. Un nuevo “round” del Estado evaluador. *Avaliação*, 11(4), 27-50.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y profesores y profesoras? En Gimeno, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 220-245). Madrid, España: Morata.
- Martín, E., González, V., & González, M. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior. *Revista Tarbiya*, 30, 63-77.

- Martín, M. & Rouhiainen, P. (2002). *Estudios de caso sobre acreditación en Colombia, Hungría, India, Filipinas y Estados Unidos: tan similares pero tan diferentes*. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico7.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico7.pdf)
- Martínez, C. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XXI*, 1(1), 73-91.
- Martínez, D., Mora, J. G., & Vila, L. E. (2007). Entrepreneurs, the self-employed and employees amongst young European higher education graduate. *European Journal of Education*, 42(1), 99-117. doi: 10.1111/j.1465-3435.2007.00285.x
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART3.pdf>
- Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Max-Bergman, M. & Coxon, A. P. (2005). The quality in qualitative methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/457/975>
- Mayor-Zaragoza, F. (2009). La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado. *Revista de Educación*, 1, 25-52. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3019421>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Recuperado de <http://www.uts.utoronto.ca/~kmacd/IDSC10/Readings/text%20analysis/CA.pdf>

- McEneaney, L. & Meyer, J. (2000). The content of the curriculum. An institutionalist perspective. En Hallinan, M. (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, (pp. 189-211). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Méndez, E. (2008). Nuevo Modelo de organización de la educación superior para América Latina y el Caribe. *ORBIS Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 4(10), 5-28. Recuperado de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/10/Art1.pdf>
- Mendoza, V. (2010). Calidad en los programas académicos de nivel superior. En Murueta, M. E. (Coord.), *Alternativas para la Calidad Educativa* (pp. 113-148). México DF: Amapsi Editorial.
- Miles, M. D. (2010). *Development of an accreditation assessment survey using the Higher Learning Commission's five criteria for accreditation of higher education institutions* (Disertación Doctoral, Universidad de Arkansas USA). Recuperado de <http://gradworks.umi.com/34/27/3427802.html>
- Ministerio de Cultura (2006). *Análisis prospectivo de la educación artística colombiana al horizonte del año 2019*. Recuperado de [http://aplicaciones.colombiaaprende.edu.co/collegios\\_privados/sites/default/files/Analisis\\_prospectivo.pdf](http://aplicaciones.colombiaaprende.edu.co/collegios_privados/sites/default/files/Analisis_prospectivo.pdf)
- Ministerio de Cultura & ACOFARTES (2006). *Reunión nacional sobre educación artística "La educación artística, un propósito común"*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=8102>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2000). *Lineamientos Curriculares para el Área Artística*. Bogotá: Magisterio. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosArtistica.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2005). La educación superior estrena observatorio laboral. *Educación Superior Boletín Informativo N° 5*, 7-8. Recuperado de [http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion\\_superior/numero\\_05/0002.htm](http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_05/0002.htm)
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2007). *Seminario Internacional sobre Pertinencia de la Educación – Entrevistas*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-137991.html>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2008a). *Revolución educativa: plan sectorial 2006-2010*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia\\_plan\\_sectorial.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_sectorial.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2008b, septiembre). *Graduados: ¿los hijos desconocidos por la Universidad?* En *Memorias Electrónicas Encuentro Nacional de Experiencias de Seguimiento a Graduados, Observatorio Laboral para la educación*. Bogotá Colombia. Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-170808.html>
- Miñana, C. (1991). Una nueva Constitución para la cultura, una nueva cultura para el país. A *Contratiempo. Revista de música en la cultura*, 8, 1-2. Recuperado de <http://acontratiempo.bibliotecanacional.gov.co/?ediciones/revista-8.html>
- Miñana, C. (1998). Formación Artística, elementos para un debate. En Ministerio de Cultura (Coor.), *Memorias del Primer Seminario de Formación Artística y Cultural 2000* (p. 100-121). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Miñana, C. (2000). Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. A *Contratiempo. Revista de música en la cultura*, 11, 36-49. Recuperado de <http://acontratiempo.bibliotecanacional.gov.co/?edi>

- ciones/revista-11.html
- Miñana, C. (2004, marzo). ¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística? En Calderón, C. (Secretaria ejecutiva), *IX Foro Pedagógico Distrital*. Efectuado en el 7º Congreso nacional de profesores universitarios, Bogotá, Colombia.
- Miñana, C. (2009). Investigación sobre músicas indígenas en Colombia. Primera parte: un panorama regional. *A Contratiempo. Revista de Música en la Cultura*, 13. Recuperado de <http://acontratiempo.bibliotecanacional.gov.co/?ediciones/revista-13.html>
- Mojica, A. F. (2011). *Análisis de las producciones intelectuales universitarias sobre educación musical, Colombia 2000-2010* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4381/>
- Monash University (2012). *Programa de licenciatura en música – educación*. Recuperado de <http://www.monash.edu.au/study/coursefinder/course/3717/>
- Mora, J. G., García-Aracil, A., & Vila, L. E. (2007). *Cómo recompensa el mercado laboral europeo las competencias de los jóvenes graduados universitarios*. Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-156933.html>
- Mora, J. G., Carot, J. M., & Conchado, A. (2010). *Informe resumen de los resultados del proyecto PROFLEX en Latinoamérica*. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de [http://www.encuesta-profex.org/documents/Informe\\_PROFLEX.pdf](http://www.encuesta-profex.org/documents/Informe_PROFLEX.pdf)
- Mora, J. P. (2004). El currículum como historia social (aproximación a la historia del currículum en Venezuela). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9(1), 49-74.

- Morales, B. L. (2006). Música y currículo: análisis comparativo de los lineamientos curriculares de la educación básica en España y Colombia. *El Artista. Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, 3(1), 142-160.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Moreno, J. M. (2007). *Aires folclóricos al piano. Composiciones para piano con base en el folclor colombiano* (Monografía de Especialización, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10495/24>
- Moreno, M. (1998). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev22ART1.pdf>
- Morresi, S. S., Donnini, N. E., & Cerioni, L. L. (2009, junio). Evaluación de la calidad en la educación superior. Su abordaje en países seleccionados. En *Actas Electrónicas III Congreso Nacional y II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*, Buenos Aires Argentina. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/autores3.php>
- Morse, J. A. (2006). The INQAAHE guidelines of good practice for external quality assurance agencies: assessment and next steps. *Quality in Higher Education*, 12(3), 243-252. doi: 10.1080/13538320601051051
- Mungaray, A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-mungaray.html>
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.

- Muñoz, J. C. (2010). Apuntes para una reflexión acerca de la educación superior en Colombia. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, 73(1), 47-67. Recuperado de <http://www.ucp.edu.co/paginas/Revista73/APUNTES%20PARA%20UNA%20REFLEXI%C3%93N%20ACERCA%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20SUPERIOR%20EN%20COLOMBIA.PDF>
- Muñoz, J. F., Quintero, J., & Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-munevar.pdf>
- Murdoch, J. & Paul, J. J. (2007). Links between knowledge and work and appropriate employment. *Higher Education Dynamics*, 17, 143-158. doi: 10.1007/978-1-4020-5926-1\_9
- Muruamendiaraz, N., Ordoñana, J. A., & Goldaracena, A. (2010). La formación del profesorado de música de primaria en Francia e Italia. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART7.pdf>
- National Association of Colleges and Employers – NACE (2011). *Acerca de nosotros...* Recuperado de <http://www.nacweb.org/AboutUs.aspx>
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1), 23-40. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ376439).
- Nettl, B. (2001). Últimas tendencias en etnomusicología. En Cruces, F. (Coord.), *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología* (pp. 115-154). Madrid, España: Trotta.



- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128. doi: 10.3102/0034654343053001117
- Nicol, D. J. & Macfarlane, D. D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. doi: 10.1080/03075070600572090
- Nicolescu, L. & P[acaron]un, C. (2009). Relating higher education with the labour market: graduates' expectations and employers' requirement. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 17-33. doi: 10.1080/13583880802700024
- Niño, L. S. & Díaz, B. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 12, 5-15.
- Nulty, D. D. (2010). Peer and self-assessment in the first year of university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 1-15. doi: 10.1080/02602930903540983
- Nunez, I. & Livanos, I. (2009). *Higher education and unemployment in Europe: an analysis of the academic subject and national effects. Humanities, Social Sciences and Law*, 59(4), 475-487. doi: 10.1007/s10734-009-9260-7
- Observatorio de la Universidad Colombiana (2009). *Egresados: los hijos desconocidos por la Universidad*. Recuperado de [http://universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=3&Itemid=1](http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=3&Itemid=1)
- Observatorio Laboral para la Educación – OLE (2010). *Información de graduados por núcleo básico de conocimiento*. Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co:8080/o3portal/index.jsp>

- Observatorio Laboral para la Educación – OLE (2011). *Quiénes somos?* Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-143157.html>
- Ocampo, J. (2004). *Música y Folclor de Colombia* (8ª ed.). Bogotá, DC: Plaza y Janés Editores.
- Ochoa, A. M. (2000). El sentido de los Estudios de Músicas Populares en Colombia. En Garay, A., González, J. P., Ochoa, A., Santos, C., Ulhoa, M., Darrigrandi, C., & Whipple, P. (Eds.), *Actas electrónicas del III Congreso latinoamericano de la Asociación internacional para el estudio de la música popular rama latinoamericana*. Recuperado de <http://www.hist.puc.cl/iaspm/pdf/Ochoa.pdf>
- Ochoa, A. M. & Botero, C. (2009). Pensar los géneros musicales desde las nuevas prácticas de intercambio sonoro. *A Contratiempo. Revista de Música en la Cultura*, 13. Recuperado de <http://acontratiempo.bibliotecanacional.gov.co/?ediciones/revista-13/articulos.html>
- Ochoa, J. S. (2010). Los discursos de superioridad del jazz frente a otras músicas populares contemporáneas. *El Artista. Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, 7, 11-27.
- Orellana, O. & Orellana, G. (2005). Encuadre de un modelo alternativo para el estudio de la calidad universitaria. Una propuesta para psicología. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 67-85.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OECD (2005). *The definition and selection of key competencies*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/6/1/35070367.pdf>

- Oriol, N. M. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME, Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 16. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1372812>
- Ornstein, A. C. (1982). Curriculum contrasts: a historical overview. *The Phi Delta Kappan*, 63(6). 404-408.
- Orquesta Filarmónica de Bogotá (2011). La OFB. Recuperado de [http://www.filarmonicabogota.gov.co/web2011/La\\_OFB.html](http://www.filarmonicabogota.gov.co/web2011/La_OFB.html)
- Ortiz, H. J. (2006). *La educación musical y artística en la formación del profesorado: estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia)* (Disertación Doctoral, Universidad Pública de Navarra). Recuperado de [http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/tesis\\_doctora\\_l\\_hellver.pdf](http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/tesis_doctora_l_hellver.pdf)
- Orton, L. & Harvey, A. (2008). Enhancing the flow of supply and demand information among training institutions, students, and employers. *Canadian Policy Research Networks, Réseaux Canadiens de Recherche en Politiques Publiques*. Recuperado de [http://www.cprn.org/documents/50617\\_EN.pdf](http://www.cprn.org/documents/50617_EN.pdf)
- Pacoweb (2011). *Música Andina*. Recuperado de <http://pacoweb.net/index2.html>
- Padilla, A. C., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella, C. B., Caballero, A., & Hernández, S. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 50-65. Recuperado de [http://www.psiquiatria.org.co/BancoConocimiento/R/rcp\\_1\\_2009\\_artorig2/rcp\\_1\\_2009\\_artorig2.asp](http://www.psiquiatria.org.co/BancoConocimiento/R/rcp_1_2009_artorig2/rcp_1_2009_artorig2.asp)

- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, 5(13), 38-51. Recuperado de [http://www2.udec.cl/~hectorluengo/LA\\_DIDaCTICA\\_DE\\_LAS\\_CIENCIAS\\_SOCIALES\\_Joan\\_Pages.pdf](http://www2.udec.cl/~hectorluengo/LA_DIDaCTICA_DE_LAS_CIENCIAS_SOCIALES_Joan_Pages.pdf)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Palacio, R., Mancera, C. L., Guasca, C. A., Cruz, L. E., & Parra, W. (2006). Estado del arte de la implementación del método de créditos académicos – aprendizaje autónomo en las instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 14(2), 77-92.
- Palma, D. (1993). Educación, empleo e informalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-16.
- Parks, D. J. (2010). Lest we forget our past: a leader in curriculum development—Ralph Winfred Tyler. *The Educational Forum*, 75(1), 80-86. doi: 10.1080/00131725.2010.528549
- Parri, J. (2006). Quality in higher education. *Vadyba Management*, 2(11), 107-111.
- Paul, J. J. & Murdoch, J. (2000). Higher education and graduate employment in France. *European Journal of Education*, 35(2), 179-187. doi: 10.1111/1467-3435.00016
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education*, 37(2), 163-178. doi: 10.1016/S0360-1315(01)00045-8

- Perdomo, J. I. (1980). *Historia de la Música en Colombia* (5ª ed.). Bogotá, DC: Plaza & Janés Editores.
- Pérez de Arce, J. (2007). *Música mapuche*. Santiago, Chile: Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Pérez, J. (2004). Génesis de los estudios sobre música colonial hispanoamericana: un esbozo historiográfico. *Fronteras de la Historia*, 9, 281-321.
- Pérez, J. (2007). La música del pasado: historia de un saber. En Santamaría, C. (Coord.), *Historia de las Músicas en Colombia I*. Simposio efectuado en el 1er Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.javeriana.edu.co/adac/pruebas/acofartes/docs/resumen\\_encuentro.pdf](http://www.javeriana.edu.co/adac/pruebas/acofartes/docs/resumen_encuentro.pdf)
- Pérez, M. A. (2008). Evolución de la práctica pedagógica como dispositivo escolar y discursivo en la educación artística – musical. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 49-61. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana4\(1\)\\_4.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana4(1)_4.pdf)
- Pérez, M. A. (2009). Integración del conocimiento de la música: una perspectiva didáctica constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1) 135-154.
- Pérez, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances en Supervisión Educativa*, 6. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2337317>
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la Escuela*. Chile: Jc Saez Editor.
- Petiz, O. (2008). Educação, competências e habilidades na perspectiva evolucionista. En Neira, I., Porto, N., Lamelas, N., Filgueira, A., Vaquero, A., Fernández, S., Vázquez,

- E., & Vieira, E. (Coord.), *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3 (pp. 209-216). España: Asociación de Economía de la Educación.
- Picado, X. (2002). Criterios para realizar evaluaciones de calidad. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, 97(3), 9-16.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2004). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, United States of America: Peter Lang Publishing Inc.
- Pires, S. & Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A. L. (Coord.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 297-318). Venezuela: UNESCO - IESALC Recuperado de [http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/arcHives/CAPITULO\\_08\\_Pires.pdf](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/arcHives/CAPITULO_08_Pires.pdf)
- Plummeridge, C. (1991). *Music Education in Theory and Practice*. London: The Flamer Press.
- Podesta, P. (2007). Instrumentos musicales precolombinos. *Revista Universidad EAFIT*, 43(145), 36-44.
- Poole, B. (2010). Quality, semantics and the two cultures. *Quality Assurance in Education*, 18(1), 6-18. doi: 10.1108/09684881011015963
- Popham, W. J. (1987). The merits of measurement driven instruction. *The Phi Delta Kappan International*, 68(9), 679-682.
- Popkewitz, T. S. (2000). The denial of change in educational change: systems of ideas in the construction of national policy and evaluation. *Educational Researcher*, 29(1), 17-29. doi: 10.3102/0013189X029001017

- Popkewitz, T. S. (2007). La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-13. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113ART1.pdf>
- Porta, L. & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Priestley, M. & Humes, W. (2010). The development of Scotland's curriculum for excellence: amnesia and déjà vu. *Oxford Review of Education*, 36(3), 345-361. doi: 10.1080/03054980903518951
- PROFLEX (2011). *Seguimiento de egresados universitarios*. Recuperado de <http://www.seguimientoegresados.com/>
- Prøitz, T. S. , Stensaker, B., & Harvey, L. (2004). Accreditation, standards and diversity: an analysis of EQUIS accreditation reports. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 735-750. doi: 10.1080/0260293042000227263
- Quinn, M. (2000). Utilization focused evaluation. En Stufflebeam, D., Madaus, G., & Kellaghan, T. (Eds.), *Evaluation Models* (pp. 425-438). Boston: Kluwer Academic Publishers. Recuperado de [http://www.pol.ulaval.ca/perfeval/upload/publication\\_195.pdf](http://www.pol.ulaval.ca/perfeval/upload/publication_195.pdf)
- Rama, C. (2006). El complejo futuro de la evaluación universitaria. *Educación XXI*, 9(1), 135-148.

- Rama, C. (2007). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 46(18), 11-24.
- Rama, C. (2010). El nuevo escenario de la educación superior privada en América Latina. *Revista HISTEDBR On-line*, 40(1), 3-23. Recuperado de [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art01\\_40.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art01_40.pdf)
- Real Conservatorio Superior de Música (2012). *Programa de especialidad en pedagogía de lenguaje y de la educación musical*. Recuperado de <http://www.educa.madrid.org/web/csm.realconservatorio.madrid/pdf/titulaciones/logse/pedagogias/pedagogiadellenguajeylaeducacionmusical.pdf>
- Recalde, D. (1999). *El Desarrollo Humano Sostenible*. Recuperado de <http://agora.unalmed.edu.co/docs/For9-3-Recalde.PDF>
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior – RIACES (2011). <http://www.riaces.net/>
- REFLEX (2011). *The flexible professional in the knowledge society new demands on higher education in Europe*. Recuperado de <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/index.htm>
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2ª ed.). United States of America: Prentice Hall, Inc.
- Reimer, B. (2007). Roots of inequity and injustice: the challenges for music education. *Music Education Research*, 9(2), 191-204. doi: 10.1080/14613800701384052
- Rennert-Ariev, P. (2008). The hidden curriculum of performance-based teacher education. *Teachers College Record*, 110(1), 105–138.



- Repetto, E. & Pérez, J. C. (2007). Training in socio-emotional skills through on-site training. *European journal of vocational training*, 40(1), 83-102. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/40-en.pdf>
- Resolución 3456 (2003). *Condiciones específicas de programas de formación profesional en Artes*. Diario oficial N° 45446. Colombia.
- Resolución 5443 (2010). *Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones*. Diario oficial N° 47782. Colombia.
- Restrepo, J. M. (2005). El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y MERCOSUR: aproximaciones al modelo europeo. *Revista de la Educación Superior*, 34(3), 131-152.
- Restrepo, N. C., Colorado, G. O., & Cabrera G. A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 8(1), 63-73.
- Revelo, J. (2002). *Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica. Reto de garantía y de fomento de la calidad*. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico6.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico6.pdf)
- Rey, G. (2002). Cultura y desarrollo humano: unas relaciones que se trasladan. *Pensar Iberoamérica, Revista de Cultura*. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a04.htm#>
- Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART6.pdf>

- Ridley, K. & Trembath, D. (1983). Primary school organization: some rhetoric and some reason. *School Leadership & Management*, 3(1), 43-50. doi: 10.1080/0260136830030105
- Roa, A. (2003). *Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia*. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico8.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico8.pdf)
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Rodríguez, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 45-65.
- Rodríguez, J. G. (2008). Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación de Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3). Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art4.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art4.pdf)
- Rodríguez, J. G. & Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 103-146.
- Rodríguez, M. E., Álvarez, S., & Bravo, E. (2001). *Coeficientes de asociación*. México: Plaza y Valdés S.A.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: una perspectiva centroeuropea. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART2.pdf>

- Rodríguez, R. (1988). *Teoría y práctica del diseño curricular*. Bogotá DC, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Roig, J. M. & Villarreal, E. (2008). Opinión de empleadores y titulados sobre las competencias. En Neira, I., Porto, N., Lamelas, N., Filgueira, A., Vaquero, A., Fernández, S., Vázquez, E., & Vieira, E. (Coord.), *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3 (pp. 249-255). España: Asociación de Economía de la Educación.
- Rojas, L. (2005). Antropología de la Música. La Hermenéutica de la Música Amerindia y sus Ancestros Asiáticos. *Revista Pensamiento y Cultura*, 8(1), 207-232.
- Romano, A. M. (2001). *Juan Carlos Marulanda López (1970), compositor*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/musica/blaaudio/compo/marulanda/indice.htm>
- Rondón, V. (1997). Música jesuita en Chile en los siglos XVII y XVIII: primera aproximación. *Revista Musical Chilena*, 188(51). doi: 10.4067/S0716-27901997018800001
- Roulston, K., Legette, R., & Trotman, W. S. (2005). Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, 7(1), 59-82. doi: 10.1080/14613800500042141
- Rousseau, B. (2007). La universidad como un campo de memoria, creación y diálogo social. *Revista Ciencias Básicas Bolivarianas*, 8, 33-42.
- Royal Conservatoire of Scotland (2012). *Programa de licenciatura en educación musical*. Recuperado de <http://www.rcs.ac.uk/undergraduate/bed/>
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria*. Recuperado de [http://fedicaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado\\_1/For](http://fedicaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado_1/For)

marse\_como\_profesor.pdf

- Ruben, B. D., Russ, T., Smulowitz, S., & Connaughton, S (2007). Evaluating the impact of organizational self-assessment in higher education: The Malcolm Baldrige/Excellence in Higher Education framework. *Leadership and Organization Development Journal*, 28(3), 230-250. doi: 10.1108/01437730710739657
- Ruiz, A. (2008). Caracterización social de la academia de música bogotana. Una reconstrucción del proceso de institucionalización. *El Artista. Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, 5(1), 26-45.
- Ruiz, C. (2008). *Bases para la implementación del proyecto Colombia creativa. Promoción Bicentenario de profesionales en artes 2008 – 2010*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/articles-163776\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/articles-163776_archivo_pdf.pdf)
- Ruiz, C. (2010). *DaArtes. Informe de gestión 2002-2010*. Recuperado de <http://gcn.mincultura.gov.co/el-festival/plan-nacional-de-musica-para-la-convivencia-pnmc/>
- Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231 a 240. doi: 10.1080/02602930500063819
- Sadler, R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84. doi: 10.1080/0969595980050104
- Salazar, L. M. & Mazuera, C. (2010). *Caracterización del perfil profesional y la situación ocupacional, laboral y económica del egresado de licenciatura en música de la*

- Universidad Tecnológica de Pereira* (Trabajo de grado Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/658306S161.pdf>
- Salinas, M. (2000). ¡Toquen flautas y tambores!: una historia social de la música desde las culturas populares en Chile, siglos XVI-XX. *Revista Musical Chilena*, 193(54). doi: 10.40 67/S0716-27902000019300003
- Sánchez, I., Ortiz, A., & Gaitán, M. V. (2007). *La inserción socio laboral de los egresados de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Costa Caribe colombiana*. Recuperado de <http://www.ascofade.com.co/cnt/Proyecto1caribe.pdf>
- Sánchez, M. & Corral, F. J. (2010). Análisis de los planes de estudio de magisterio en Bélgica, Holanda y Luxemburgo desde la perspectiva de su formación musical. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART8.pdf>
- Sánchez, M. F., Guillamón, J. R., Ferrer, P., Villalva, E., Martín, A. M., & Pérez, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_14.pdf)
- Sánchez, T. (2009). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1675-1711. Recuperado de [http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/Vol%207/index\\_n7\\_v2e.html](http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/Vol%207/index_n7_v2e.html)

- Santamaría, C. (2006). *Bambuco, tango and bolero: music, identity, and class struggles in Medellín, Colombia, 1930-1953* (Disertación Doctoral, University of Pittsburgh). Recuperado de <http://d-scholarship.pitt.edu/6305/1/csdiSSERTATION.pdf>
- Santamaría, C. (2007a). La “Nueva música colombiana”: la redefinición de lo nacional en épocas de world music. *El Artista. Revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 4, 6-24.
- Santamaría, C. (2007b). El bambuco, los saberes mestizos y la academia: un análisis histórico de la persistencia de la colonialidad en los estudios musicales latinoamericanos. *Latin American Musi Review*, 28(1), 1-23. doi: 10.1353/lat.2007.0017
- Santamaría, M. (2009). Capital humano para la innovación y la competitividad. *Centro de Investigación Económica y Social*. Recuperado de [http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1742/articles-197592\\_fedesarrollo.pdf](http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1742/articles-197592_fedesarrollo.pdf)
- Santana, L. E. (2010). Presentación. *Revista de Educación*, 35, 5-21. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351.pdf#page=15>
- Santos, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, España: Aljibe.
- Sarmiento, J. A. & Sandoval, L. E. (2008). Análisis descriptivo de los resultados de los ECAES en economía (2004- 2006). *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Militar Nueva Granada*, 16(2), 79-104. Recuperado de [http://www.umng.edu.co/www/res\\_ources/art-05.pdf](http://www.umng.edu.co/www/res_ources/art-05.pdf)
- Sarmiento, P. A. (2008a). *Influencia de la composición musical en el desarrollo de la música de banda en Colombia*. Recuperado de [http://sarmientomusica.com/sarmietno\\_articulo](http://sarmientomusica.com/sarmietno_articulo)

s.html

Sarmiento, P. A. (2008b). *Biografía*. Recuperado de [http://sarmientomusica.com/sarmiento\\_articulos.html](http://sarmientomusica.com/sarmiento_articulos.html)

Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol3no2/contenido-schmelkes.pdf>

Schomburg, H. (2004). *Manual para estudios de seguimiento de graduados universitarios*. Alemania: Centro para la Investigación sobre la Educación Superior y el Trabajo Universidad de Kassel. Recuperado de [http://sicar.csuca.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=129:manual&catid=51:articulos&Itemid=118](http://sicar.csuca.org/index.php?option=com_content&view=article&id=129:manual&catid=51:articulos&Itemid=118)

Schomburg, H. (2007). The professional success of higher education graduates. *European Journal of Education*, 42(1), 35-57. doi: 10.1111/j.1465-3435.2007.00286.x

Schwab, J. J. (1983). The practical 4: something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.

Scribano, A. (2000). Reflexiones Epistemológicas sobre la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. *Cinta de Moebio*, 8. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=301481>

Scriven, M. (1991). Prose and Cons about Goal-Free Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 12(1), 55-62. doi: 10.1177/109821409101200108

Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123-146.

Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA (2010). *Certificados 75 músicos en Bogotá.*

Recuperado de <http://www.sena.edu.co/Portal/buscador.htm>

Sewall, T. J. (1986). *The measurement of learning style: a critique of four assessment tools.*

Wisconsin Assessment Center. Recuperado de la base de datos ERIC (ED267247).

Sharp, N. (2009). Quality Assurance for Enhancement. En *INQAAHE Conference Abu Dhabi.*

Conferencia presentada en la Bienal INQAAHE, Emiratos Árabes Unidos.

Recuperado de <http://www.inqaahe.org/main/conferences-and-fora/inqaahe-2009-conference>

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*,

29(7), 4-14.

Silva, R. (2001). *Las culturas populares en Colombia durante la primera mitad del siglo XX.*

Proyecto de investigación financiado por el Banco de la República de Colombia.

Recuperado de [http://sociohistoria.univalle.edu.co/infinal\\_cultura.pdf](http://sociohistoria.univalle.edu.co/infinal_cultura.pdf)

Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior – SACES. (2011). *Salas de*

*CONACES.* Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227123.html>

Sistema Nacional de Información Cultural – SINIC (2011). *Colombia cultural.* Recuperado

de <http://www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/PaginaColCultural.aspx?AREID=3&SECID=8>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia – SNIES (2010).

*Número de programas por área.* Recuperado de <http://snies.mineduacion.gov.co/men/sniesBasico/consultarProgramasMaximoNivel.jsp?d-49635-p=37>



- Skilbeck, M. (1998). School-based curriculum development. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Ed.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 121-144). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Slater, B. (2010). Hilda Taba. Social studies reform from bottom up. En Slater, B. (Ed.), *The New Social Studies* (pp. 41-61). United States of America: Age Publishing, Inc.
- Sleeter, C. E. (2010). Decolonizing curriculum. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 193-203. doi: 10.1111/j.1467-873X.2010.00477.x
- Sloboda, J. (2010). Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-253. doi: 10.1080/14613800120089287
- Sossa, J. (2009). Lugares comunes o apuestas para las políticas públicas en la Educación Artística. Un acercamiento desde la modalidad de educación para el trabajo y el desarrollo humano (ETDH). *Pensamiento, palabra y obra*, 1, 90-101.
- Stahl, T. (1998). La formación continua en la empresa: tendencias en las empresas europeas. *Revista Europea de Formación Profesional* 15, 31-34.
- Stake, R. E. (1996). *The countenance of educational evaluation*. Recuperado de <http://education.illinois.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>
- Standerfer, S. L. (2007). Preparation for the national board for professional teaching standards certification as music teacher professional development. *Journal of Music Teacher Education*, 17(1), 33-41. doi: 10.1177/1057070170010107
- Stella, A. (2006). Quality assurance of cross-border higher education. *Quality in Higher Education*, 12(3), 257-276. doi: 10.1080/13538320601072859
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata.

- Stensaker, B. (2011). Accreditation of higher education in Europe – moving towards the US model? *Journal of Education Policy*, 26(6), 757–769. doi: 10.1080/02680939.2010.551785
- Stensaker, B. & Harvey, L. (2006). Old Wine in New Bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education. *Higher Education Policy*, 19(1), 65-85. doi:10.1057/palgrave.hep.8300110
- Stevenson, M. Walleri, R. D., & Japely, S. M. (1985). Designing follow-up studies of graduates and former students. *New Directions for Institutional Research*, 47, 81–91. doi: 10.1002/ir.37019854708
- Strauss, L. (2007). *Liberalismo antiguo y moderno*. Madrid, España: Katz
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89. Recuperado de [http://www.wmich.edu/evalphd/wp-content/uploads/2010/05/Evaluation\\_Models.pdf](http://www.wmich.edu/evalphd/wp-content/uploads/2010/05/Evaluation_Models.pdf)
- Stufflebeam, D. L. (2008). Egon Guba's conceptual journey to constructivist evaluation a tribute. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1386-1400. doi: 10.1177/1077800408325308
- Stufflebeam, D. L. & Webster, W. J. (1980). An analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(3), 5-20. doi: 10.3102/0162373700200300
- Subirats, M. A. (2005). La educación musical en el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 39-51. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27419104.pdf>
- Subirats, M. A. (2011). La investigación en didáctica de la expresión musical. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 175-194.

- Szanto, T. R. (2005). Evaluations of the third kind: external evaluations of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 11(3), 183-193. doi: 10.1080/13538320500329509
- Teichler, U. (1997). *Higher education and graduate employment in Europe*. Recuperado de [http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/cheers\\_pro.pdf](http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/cheers_pro.pdf)
- Teichler, U. (2000). Graduate employment and work in selected European countries. *European Journal of Education*, 35(2), 141–156. doi: 10.1111/1467-3435.00013
- Teichler, U. (2003). Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En García, J. (Coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 15-30). España: Universidad de León.
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42(1), 11–34. doi: 10.1111/j.1465-3435.2007.00287.x
- Tejada, J. (2005a). El trabajo por competencias en el *prácticum*. Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- Tejada, J. (2005b). *Didáctica-currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona, España: Colección Redes. Davinci Continental, SL.
- The University of Texas at Austin (2012). *Programa de licenciatura en música - énfasis coral*. Recuperado de <http://www.music.utexas.edu/areas/details.aspx?id=5>
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61.

- Tiana, A. & Santángelo, H. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 215-230.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>
- Tolosa, A. (2000). “Festivales: una experiencia vital de cultura”. Formación cultural a través de eventos folklóricos. En Garay, A., González, J. P., Ochoa, A., Santos, C., Ulhoa, M., Darrigrandi, C., & Whipple, P. (Eds.), *Actas electrónicas del III Congreso latinoamericano de la Asociación internacional para el estudio de la música popular rama latinoamericana*. Recuperado de <http://www.uc.cl/historia/iaspm/pdf/Tolosa.pdf>
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto* (6ª ed). Madrid, España: Morata.
- Torres, J. J. (2009, abril 22). La música andina colombiana en los últimos 30 años [Web log message]. Recuperado de <http://tiplnuevo.blogspot.com/>
- Trejo, E. G. (2009). Soporte informático para la investigación cualitativa: caso de los programas Atlas.ti y NVIVO. *Población y Desarrollo-Argonautas y caminantes*, 1, 86-109.
- Trinidad, A. & Jaime, A. M. (2007). Meta-análisis de la investigación cualitativa. El Caso de la evaluación del plan nacional de evaluación y calidad universitaria en España. *Revista Internacional de Sociología*, 65(47), 45-71.
- Trujillo, C. H., Sepúlveda, S. E., & Parra, H. (2011). La educación superior en Colombia retos y perspectivas actuales. *Scientia et Technica*, 47(1), 250-253.

- Trujillo, S. & Correa, C. A. (2010). Elkin Pérez Álvarez: un tiple un corazón. *Nómadas*, 33, 187-197.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244. doi: 10.1108/09684881011058669
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Recuperado de <http://www.unesco.org/es/wche2009/>
- Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB (2008, septiembre). Informe final Metodología de Control y Seguimiento a graduados Diciembre del 2007 – Septiembre del 2008. En *Memorias Electrónicas Encuentro Nacional de Experiencias de Seguimiento a Graduados, Observatorio Laboral para la educación*. Bogotá Colombia. Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-170808.html>
- Universidad de la Sabana (2008, septiembre). Proyecto de mejora continua en la formación: ajustes necesarios en los currículos según opinión de los graduados, los profesores y los empleadores. En *Memorias Electrónicas Encuentro Nacional de Experiencias de Seguimiento a Graduados, Observatorio Laboral para la educación*. Bogotá Colombia. Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-170808.html>

- Universidad Mayor (2012). *Programa de pedagogía en artes musicales para educación básica y media*. Recuperado de <http://www.umayor.cl/um/pedagogia-artes-musicales-umayor/>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2012). *Programa de licenciatura en música – educación musical*. Recuperado de [https://www.dgae.unam.mx/planes/e\\_musica/Educ\\_mus.pdf](https://www.dgae.unam.mx/planes/e_musica/Educ_mus.pdf)
- Universidad Nacional de Colombia (2000). *Segundas jornadas colombianas de musicoterapia*. Recuperado de <http://www.facartes.unal.edu.co/musicoterapia/confe.htm>
- Universidad Nacional de Colombia (2011). *Sistema de información, programa de egresados*. Recuperado de <http://www.egresados.unal.edu.co/link/index.do>
- Universidad Nacional de San Juan (2012). *Programa de licenciatura en educación musical*. Recuperado de [http://www.unsj.edu.ar/oferta\\_educativa\\_info.php?id\\_c=45](http://www.unsj.edu.ar/oferta_educativa_info.php?id_c=45)
- University of Victoria (2012). *Programa de educación musical*. Recuperado de [http://finearts.uvic.ca/music/prospective\\_students/programs\\_undergrad/music\\_education/](http://finearts.uvic.ca/music/prospective_students/programs_undergrad/music_education/)
- Uribe, G. (1941). *Vida de un Músico Colombiano*. Bogotá, DC: Editorial Voluntad.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. España: Octaedro.
- Valencia, S. W. (1990). Alternative assessment: separating the wheat from the chaff. *The Reading Teacher*, 44(1), 60-61.

- Valenzuela, J. (2007). Confesando a los indígenas. Pecado, culpa y aculturación en América colonial. *Revista Española de Antropología Americana*, 37(2), 39–59. doi:10.5209/rev\_RCHA.2010.v36
- Valles, M. J. (2009). La educación musical en la historia de occidente: apuntes para la reflexión. *Neuma Revista de Música y Docencia*, 2, 218-233. Recuperado de [http://www.utralca.cl/medios/utralca2010/revistas/Neuma\\_No2.pdf](http://www.utralca.cl/medios/utralca2010/revistas/Neuma_No2.pdf)
- Van-Berkel, H. J. M. & Wolfhagen, H. A. P. (2002). The Dutch system of external quality assessment: description and experiences. *Education for Health*, 15(3), 335 – 345. doi: 10.1080/1357628021000012778
- Van der Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competences and vocational higher. *European journal of vocational training*, 40(1), 67-82. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/40-en.pdf>
- Van der Wende, M. C. & Westerheijden, D. F. (2002). International aspects of quality assurance with a special focus on European Higher Education. *Quality in Higher Education* 7(3), 233-245. doi: 10.1080/1353832012009811 3
- VanTassel-Baska, J. & Wood, S. (2010). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345-357. doi: 10.1016/j.lindif.2009.12.006
- Vasco, C. E. (2006). *Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>
- Vega, M. F. (2005). *Vallenato: cultura y sentimiento*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vega, N. A. (2009). “Música que transforma vidas”. *Formulación del plan estratégico de sostenibilidad 2010- 2016 para la Fundación Nacional Batuta* (Tesis de

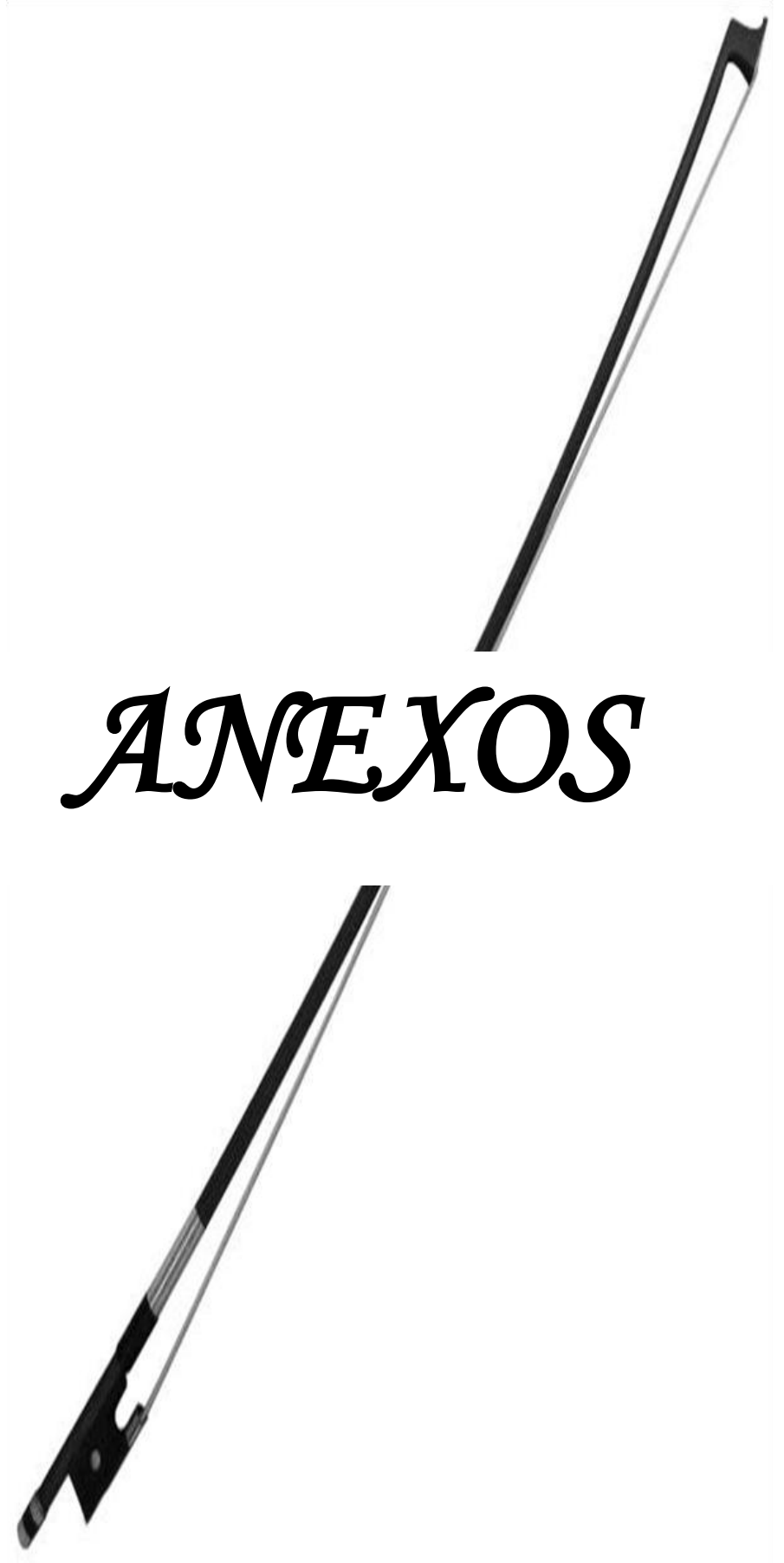
- Especialización, Universidad del Rosario). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10336/986>
- Velásquez, F. E. (2011). La institucionalización de la participación en Colombia: notas para su interpretación. *Política y Sociedad, Revista de Sociología Política*, 10(18), 155-186. doi:10.5007/2175-7984.2011v10n18p155
- Ventura, J. J. (2005). *El Practicum en los Estudios Pedagógicos y la Inserción Laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo* (Disertación Doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2898/TESIS\\_JJ\\_VENTURA.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2898/TESIS_JJ_VENTURA.pdf?sequence=1)
- Vilar i Monmany, M. (2004). A cerca de la educación musical. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 13. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf>
- Villanueva, E. (2008). *Evaluación y acreditación en América Latina*. Recuperado de <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/09.pdf>
- Vries, W. & Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(2), 3-27.
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review*, 80(1), 51-65.
- Watts, A. G. (1997). *Strategic directions for careers services in higher education. NICEC Briefing. AGCAS, NICEC, y CRAC*. Recuperado de la base de datos ERIC (ED419172).



- Wayne, A. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21<sup>st</sup> century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45. doi: 10.1080/00220272.2010.521261
- Weiss, C. H. (1993). Where politics and evaluation research meet. *American Journal of Evaluation*, 14(1), 93-106. doi: 10.1177/109821409301400119
- Westerheijden, D. F. (2001). Ex oriente lux?: National and multiple accreditation in Europe after the fall of the Wall and after Bologna. *Quality in Higher Education*, 7(1), 65-75. doi: 10.1080 /1353832012004509 4
- Wiers-Jenssen, J. (2011). Background and employability of mobile vs. non-mobile students. *Tertiary Education and Management*, 17(2), 79-100. doi: 10.1080/13583883.2011.562524
- Wilde, G. (2003). Poderes del ritual y rituales del poder: un análisis de las celebraciones en los pueblos jesuíticos de guaraníes. *Revista Española de Antropología Americana*, 33, 203-229. doi:10.5209/rev\_RCHA.2010.v36
- Wolfinger, N. H., Mason, M. A., & Goulden, M. (2009). Stay in the game: gender, family formation and alternative trajectories in the academic life course. *Social Force*, 87(3), 1591-1621. doi: 10.1353/sof.0.0182
- Woodhouse, D. (2000). International Quality Assurance. En Harman, G. (Ed.), *International Conference on Quality Assurance in Higher Education: Standards, Mechanisms and Mutual Recognition* (p 47-63). Bangkok, Thailand. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001278/127860e.pdf>
- Woodhouse, D. (2004). The quality of quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 10(2), 77-87. doi: 10.1080/1353832042000230572

- Yates, L. & Young, M. (2010). Globalization, knowledge and the curriculum. *European Journal of Education*, 45(1), 4-10. doi: 10.1111/j.1465-3435.2009.01412.x
- Yorke, M. (2004). Employability in the undergraduate curriculum: some student perspectives. *European Journal of Education*, 39(4), 409 a 427. doi: 10.1111/j.1465-3435.2004.00194.x
- Zabalza, M. (1998). Los planes de estudio en la Universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Revista Fuentes*, 1, 9-18. Recuperado de [http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados\\_revista/pdf/numeros\\_anteriores/ktbmmzvo.pdf](http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/ktbmmzvo.pdf)
- Zorro, J. (2008). Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia: Una visión desde diferentes perspectivas pedagógicas y curriculares. *Musiké. Revista del Conservatorio de Música de Puerto Rico*, 1(1), 1-7.





*ANEXOS*



# *ANEXO I*

---

*Ficha de Análisis: Aspectos Descriptivos de  
los Proyectos Curriculares de Programas de  
Licenciatura en Música en Colombia*



**FICHA DE ANÁLISIS**  
**ASPECTOS DESCRIPTIVOS DE LOS PROYECTOS CURRICULARES**  
**PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN MÚSICA DE**  
**COLOMBIA**

Con la presente ficha se pretende analizar los contenidos básicos de la propuesta curricular de los programas de formación de Educadores Musicales en Colombia. De esta manera, se podrá establecer puntos de comparación entre los programas de las diferentes instituciones, para realizar el diagnóstico sobre las características de la formación de Educadores Musicales en el país.

En esta ficha se abordan temas referentes al plan de estudios en relación con los objetivos, misión, visión, perfil de ingreso y perfil profesional propuestos por los programas, entre otros.

Datos de identificación de la institución:

1. Nombre:
2. Denominación de la titulación:

<b>Categoría de análisis:</b>	<b>Descripción del Plan de Estudios</b>	
<p><b>1. Descripción General del Programa</b>                      (objetivos de formación, estructura académica, perfiles de ingreso, pruebas de acceso, evaluación del plan de estudios)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Análisis</b>                      (marce X donde lo considere)</p>	<p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Adecuado                                <input type="checkbox"/> No está claro                                <input type="checkbox"/> Inadecuado                         </p>
	<p><b>Comentarios:</b> (Indicar si la información acerca del documento está o no; si está claramente formulada o no. Podemos argumentar que la descripción del programa puede mejorarse).</p>	



<b>2. Énfasis del plan de estudios</b>	<b>Análisis</b> (marce X donde lo considere)	<input type="checkbox"/> Educativo	<input type="checkbox"/> Musical	<input type="checkbox"/> Ambos
	<b>Comentarios:</b>			
<b>3. ¿Cómo se plasma este énfasis en el plan de estudios?</b>				

<b>4. Distribución de asignaturas en el programa:</b>	<b>Número</b>	<b>Comentarios</b>
a) Formación musical		
b) Formación pedagógica musical (didáctico-musical, prácticas pedagógicas, tecnología de la música, etc.).		
c) Formación pedagógica general (psicología evolutiva y de la educación, didáctica general, etc.).		
d) Formación instrumental (guitarra, piano, instrumento principal, agrupaciones, etc.)		
e) Formación humanística (estética, artes, idiomas, etc.).		
f) Asignaturas electivas		

<b>5. Forma en que el propósito del programa se refleja en la <i>concepción musical que rige el plan de estudios.</i></b>	
---	--

<b>6. La misión del programa</b>	<input type="checkbox"/> Existe <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No existe</span> <input type="checkbox"/> Es clara <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No es clara</span> <input type="checkbox"/> Es coherente con el resto del plan <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No es coherente con el resto del plan</span>
	<b>Comentarios:</b>
<b>7. La visión del programa</b>	<input type="checkbox"/> Existe <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No existe</span> <input type="checkbox"/> Es clara <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No es clara</span> <input type="checkbox"/> Es coherente con el resto del plan <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No es coherente con el resto del plan</span>
	<b>Comentarios:</b>
<b>8. Los objetivos del programa</b>	<input type="checkbox"/> Existen <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No existen</span> <input type="checkbox"/> Son claros <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No son claros</span> <input type="checkbox"/> Son coherentes con el resto del plan <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No son coherentes con el resto del plan</span>
	<b>Comentarios:</b>
<b>9. El perfil de ingreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido.</b>	<input type="checkbox"/> Existe <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No existe</span> <input type="checkbox"/> Es claro <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No es claro</span> <input type="checkbox"/> Es coherente con el resto del plan <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> No es coherente con el resto del plan</span>
	<b>Comentarios:</b>

<p><b>10.</b>  <b>Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos.</b>  <i>Aplicación o no de pruebas de ingreso (específicas o generales)</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Existen <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No existen</span>  <input type="checkbox"/> Son claros <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No son claros</span>  <input type="checkbox"/> Son coherentes con el resto del plan <span style="margin-left: 20px;"><input type="checkbox"/> No son coherentes con el resto del plan</span></p>
<p><b>11. El perfil de egreso en el que se describe los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden lograr de manera específica.</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Existe <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No existe</span>  <input type="checkbox"/> Es claro <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No es claro</span>  <input type="checkbox"/> Es coherente con el resto del plan <span style="margin-left: 20px;"><input type="checkbox"/> No es coherente con el resto del plan</span></p>
<p><b>12. El plan de estudios incluye la secuencia y estructura de las asignaturas</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Si <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No</span>  <input type="checkbox"/> Es claro <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No es claro</span></p>
<p><b>13. La descripción de las actividades académicas y los métodos de enseñanza</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Existe <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No existe</span>  <input type="checkbox"/> Es clara <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No es clara</span>  <input type="checkbox"/> Es coherente con el resto del plan <span style="margin-left: 20px;"><input type="checkbox"/> No es coherente con el resto del plan</span></p>
<p><b>Comentarios:</b></p>	

<p><b>14. Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos a realizarse para constatar el logro de los objetivos del plan de estudios</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Existen <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No existen</span>  <input type="checkbox"/> Son claras <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No son claras</span>  <input type="checkbox"/> Son coherentes con el resto del plan <span style="margin-left: 20px;"><input type="checkbox"/> No son coherentes con el resto del plan</span></p>
	<p><b>Comentarios:</b></p>
<p><b>15. Mecanismos para la obtención del título (proyectos de grado, trabajos de investigación, conciertos de grado)</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Existen <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No existen</span>  <input type="checkbox"/> Son claros <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No son claros</span>  <input type="checkbox"/> Son coherentes con el resto del plan <span style="margin-left: 20px;"><input type="checkbox"/> No son coherentes con el resto del plan</span></p>
	<p><b>Comentarios:</b></p>
<p><b>16. Criterios para la evaluación del plan de estudios</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Existen <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No Existen</span>  <input type="checkbox"/> Son claros <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> No son claros</span>  <input type="checkbox"/> Son coherentes con el resto del plan <span style="margin-left: 20px;"><input type="checkbox"/> No son coherentes con el resto del plan</span></p>
	<p><b>Comentarios:</b></p>
<p><b>17. Otros aspectos relevantes no incluidos anteriormente</b></p>	

**Evaluador:** \_\_\_\_\_



# *ANEXO II*

---

*Cuestionario Piloto. Evaluación de los Planes  
de Estudio de Formación del Profesorado de  
Educación Musical en Colombia*



## **CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA**

**Recuerde que la escala de valoración que usted utilizará para la evaluación del presente cuestionario tiene la siguiente significación:**

- 1. No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.**
- 2. Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.**
- 3. Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.**
- 4. Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.**

**Identificación del Evaluador:**

**NOMBRE:**

**DEPARTAMENTO O ESCUELA:**

**UNIVERSIDAD/INSTITUCIÓN:**

**PAÍS:**

**ÚLTIMA TITULACIÓN:**

**CATEGORÍA PROFESIONAL/ESCALAFÓN:**

**AÑOS DE EXPERIENCIA:**

El presente cuestionario pretende recoger información concerniente a la situación académica general de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Educación Musical en Colombia, desde la perspectiva de los docentes de las Licenciaturas de Música y Educación Básica-Música, con el fin de identificar y analizar cuáles son las características que definen la formación obtenida en estas titulaciones por el alumnado que las cursa y generar un informe de diagnóstico que pueda resultar útil a las diferentes instituciones responsables de dichas Licenciaturas.

Este cuestionario proviene de una adaptación realizada a partir del instrumento empleado en el Proyecto Internacional de Investigación ALFA II-0448-A (Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Educación Musical), subvencionado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea entre 2004-2007.

Le agradecemos sinceramente su participación respondiendo a este cuestionario, garantizándole que su identidad personal es aquí anónima y, por tanto, quedará totalmente al margen de sus respuestas.

Para facilitar la tarea de organización y análisis de los datos aquí obtenidos, le pedimos, en primer lugar, que responda a las preguntas de identificación personal y seguidamente proceda a contestar las 34 preguntas del cuestionario, señalando con una **X** las opciones correspondientes o rellenando con la información requerida las líneas dispuestas al efecto:

Nombre de la institución de enseñanza superior: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Edad del docente (en años): \_\_\_\_\_

Sexo: M  F



Años de experiencia docente en educación superior: \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente en educación media  
(Si cuenta con ella): \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente en educación básica  
(Si cuenta con ella): \_\_\_\_\_

**1 2 3 4**

Tipo de vinculación contractual con la institución en la actualidad. Señale todas las opciones que procedan:

Planta:  Ocasional:

1. Tiempo Completo

2. Medio Tiempo

3. Catedrático

4. Otra

Nº de horas \_\_\_\_\_

Cuál \_\_\_\_\_ Nº de horas \_\_\_\_\_

**1 2 3 4**

Categoría en el escalafón docente: \_\_\_\_\_

Área de desempeño (señale todas las opciones que procedan):

1. Teórica musical

2. Psicopedagógica general

3. Psicopedagógica específica

4. Instrumental

5. Otras  Especificar: \_\_\_\_\_

**1 2 3 4**

Niveles académicos alcanzados y titulaciones obtenidas (especifique lo que proceda):

Pregrado: \_\_\_\_\_

Institución donde obtuvo la titulación y año de obtención:  
\_\_\_\_\_

Especialización: \_\_\_\_\_

Institución donde obtuvo la titulación y año de obtención:  
\_\_\_\_\_

Maestría: \_\_\_\_\_

Institución donde obtuvo la titulación y año de obtención:  
\_\_\_\_\_

Doctorado: \_\_\_\_\_

Institución donde obtuvo la titulación y año de obtención:  
\_\_\_\_\_

Otros: \_\_\_\_\_ Especificar: \_\_\_\_\_

Institución donde obtuvo la titulación y año de obtención:  
\_\_\_\_\_

**1 2 3 4**

---

---

1. ¿En qué centro de su institución se imparten estos estudios?

1. Facultad de Música

2. Facultad de Educación

3. Conservatorio

4. Facultad de Bellas Artes

5. Otro

Especificar: \_\_\_\_\_

**1 2 3 4**

---

---

2. ¿Cómo catalogaría el nivel musical medio del alumnado que accede a la titulación?

1. Muy bajo
2. Bajo
3. Medio
4. Alto
5. Muy alto

**1      2      3      4**

---

---

3. ¿Existe algún requisito de acceso a la titulación? Puede señalar más de una opción.

1. No existe ningún requisito específico
2. Se exige algún tipo de certificado de estudios musicales
3. Se realiza una prueba específica de teoría musical
4. Se realiza una prueba de interpretación vocal y/o instrumental

**1      2      3      4**

---

---

4. ¿Tiene la institución algún programa o plan que garantice la consecución de los objetivos del programa?

1. Sí
2. No  En caso de ser negativa su respuesta, pase a la pregunta 8

**1      2      3      4**

---

---

5. ¿Quién o quiénes han diseñado el Plan de Estudios actual?

1. El profesorado
2. El profesorado y el alumnado
3. Los órganos directivos de la institución
4. Una comisión compuesta por representantes de la institución y del profesorado
5. Una comisión compuesta por representantes de la institución, del profesorado y del alumnado
6. Otras   
Especificar: \_\_\_\_\_

**1      2      3      4**

---

---

6. ¿Con qué frecuencia se evalúa el Plan de Estudios?

1. Nunca se ha evaluado
2. Cada año
3. Entre dos y cinco años
4. Cada cinco años
5. Entre cinco y diez años
6. Cada diez años
7. Con una frecuencia mayor a diez años

**1      2      3      4**

---

---

7. Si se evalúa el Plan de Estudios, ¿qué utilidad se da a los resultados de la evaluación?

1. Muy baja
2. Baja
3. Media
4. Alta
5. Muy alta

**1      2      3      4**

---

---

8. En general, el alumnado elige estos estudios por (puede señalar más de una opción):

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. Vocación  | <input type="checkbox"/> |
| 2. Por no haber tenido otra opción   | <input type="checkbox"/> |
| 3. Por influencia familiar   | <input type="checkbox"/> |
| 4. Por acceder de algún modo a la universidad  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Porque es la única posibilidad de dedicarse a una profesión relacionada con la música | <input type="checkbox"/> |
| 6. Como complemento a su formación musical   | <input type="checkbox"/> |
| 7. Otras   | <input type="checkbox"/> |
| Especificar: _____   |                          |

**1      2      3      4**

---

---

9. ¿Manifiesta de algún modo el alumnado un interés por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios actual?

- |       |                          |   |
|-------|--------------------------|---|
| 1. Sí | <input type="checkbox"/> |   |
| 2. No | <input type="checkbox"/> | En caso de ser negativa su respuesta, pase a la pregunta 12 |

**1      2      3      4**

---

---

10. Si realmente existe interés del alumnado por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios actual, ¿cómo se manifiesta ese interés?

- |   |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Mediante comentarios informales expresados individualmente ante un docente | <input type="checkbox"/> |                          |
| 2. Formalmente a través de sus representantes                                 | <input type="checkbox"/> |                          |
| 3. En una comisión creada expresamente para ello                              | <input type="checkbox"/> |                          |
| 4. Otro   |                          | <input type="checkbox"/> |
| Especificar: _____  |                          |                          |

**1      2      3      4**

---

---

11. ¿Cómo es atendido el alumnado cuando realiza propuestas para modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios?

1. Rechazando sus propuestas
2. Empezando una negociación
3. Aceptando sus demandas

**1      2      3      4**

---

---

12. ¿Qué proporción aproximada de hombres y mujeres compone el alumnado del programa? La suma debe dar cien.

Mujeres: \_\_\_\_\_%  
Hombres: \_\_\_\_\_%

**1      2      3      4**

---

---

13. ¿Ejerce el alumnado una vida musical activa fuera del aula?

1. Sí
2. No

**1      2      3      4**

---

---

14. ¿Qué tipo de producción musical realiza el alumnado en el aula por propia iniciativa?

1. Interpreta o plantea actividades con música clásica.
2. Interpreta o plantea actividades con música folklórica.
3. Interpreta o plantea actividades con rock o pop.
4. Otras. Especificar: \_\_\_\_\_

**1      2      3      4**

---

---

15. ¿Qué actividades componen la carga académica del profesorado? Cabe respuesta múltiple.

- 1. Docencia
  - 2. Investigación
  - 3. Gestión
  - 4. Tutorías
  - 5. Extensión universitaria
  - 6. Otras
- Especificar: \_\_\_\_\_

**1      2      3      4**

---

---

16. Si usted desarrolla otra actividad musical fuera de la institución, indique cuál (puede señalar más de una opción):

- 1. Intérprete  Si indica esta opción, determine si es:
    - 1. Aficionado
    - 2. Profesional
  - 2. Compositor
  - 3. Musicólogo
  - 4. Otras
- Especificar: \_\_\_\_\_

**1      2      3      4**

---

---

17. ¿Manifiesta de algún modo el profesorado interés por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios?

- 1. Sí
- 2. No  En caso de ser negativa su respuesta, pase a la pregunta 22

**1      2      3      4**

---

---

18. Si realmente el profesorado manifiesta interés por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios, ¿ante qué instancias lo hace? Puede señalar más de una opción:

- 1. Centro
  - 2. Administración educativa
  - 3. Otras
- Especificar: \_\_\_\_\_

**1      2      3      4**

---

---

19. Si realmente el profesorado manifiesta interés por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios, ¿qué canal utiliza?

- 1. Individual
  - 2. A través de asociaciones
  - 3. Otros
- Especificar: \_\_\_\_\_

**1      2      3      4**

---

---

20. Si realmente el profesorado manifiesta interés por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios, indique sobre qué aspectos de éste lo hace:

\_\_\_\_\_

**1      2      3      4**

---

---



21. ¿Cómo es atendido el profesorado cuando realiza propuestas para modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios?

1. Rechazando sus propuestas
2. Empezando una negociación
3. Aceptando sus demandas

**1 2 3 4**

---

---

22. Entre el profesorado, ¿existe trabajo colaborativo sobre la docencia?

1. Sí  Si indica esta opción, determine de qué tipo es ese trabajo colaborativo sobre la docencia:

2. No

**1 2 3 4**

---

---

23. ¿Existen líneas de investigación dirigidas a evaluar la práctica docente universitaria?

1. Sí  Si indica esta opción, determine cuáles son esas líneas de investigación:

2. No

**1 2 3 4**

---

---

24. ¿Cómo influye en la práctica docente la actividad investigadora del profesorado?

- 1. Muy poco
- 2. Poco
- 3. Medianamente
- 4. Bastante
- 5. Mucho

**1      2      3      4**

---

---

25. ¿Qué modelo de profesora/a de música se promueve desde el Plan de Estudios?

- 1. El que prima los conocimientos musicales sobre los educativos
- 2. El que prima los conocimientos educativos sobre los musicales
- 3. Los conocimientos educativos y musicales son contemplados de forma equitativa

**1      2      3      4**

---

---

26. ¿Conoce la legislación y las políticas gubernamentales en materia de educación artística?

- 1. Sí
- 2. No  En caso de ser negativa su respuesta, pase a la pregunta 29

**1      2      3      4**

---

---

27. La legislación y las políticas que plantea el Ministerio de Educación Nacional en materia de Educación Artística son:

- 1. Muy adecuadas
- 2. Adecuadas
- 3. Poco adecuadas
- 4. Inadecuadas

**1      2      3      4**

---

---

28. La relación que existe entre las propuestas legislativas y las políticas que plantea el Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo de la Educación Artística y la formación que se imparte en su programa es:

- 1. Nula
- 2. Baja
- 3. Media
- 4. Alta

**1      2      3      4**

---

---

29. Numere de mayor a menor (4 a 1) el porcentaje de presencia de cada una de las siguientes áreas en el Plan de Estudios de su programa:

- 1. Teórica musical
- 2. Psicopedagógica general
- 3. Psicopedagógica específica
- 4. Instrumental
- 5. Otra

Especificar: \_\_\_\_\_

**1      2      3      4**

---

---

30. En su opinión, ¿qué área de formación debería tener mayor porcentaje de presencia en el Plan de Estudios para que el profesional de la Educación Musical obtenga una buena formación y realice un buen desempeño en su trabajo docente?

- 1. Teórica musical
  - 2. Psicopedagógica general
  - 3. Psicopedagógica específica
  - 4. Instrumental
  - 5. Otra
- Especificar: \_\_\_\_\_

**1      2      3      4**

---

---

31. ¿Cómo calificaría la situación de la formación superior en Educación Musical en Colombia en la actualidad?

- 1. Excelente
- 2. Buena
- 3. Regular
- 4. Mala
- 5. No sé/ no conozco

**1      2      3      4**

---

---

32. ¿Con qué recursos generales cuenta el alumnado para desarrollar sus estudios? Cabe respuesta múltiple.

- 1. Biblioteca
  - 2. Hemeroteca
  - 3. Salas de estudios
  - 4. Otros
- Especificar: \_\_\_\_\_

**1      2      3      4**

---

---

33. ¿Con qué recursos específicos cuenta el alumnado para desarrollar sus estudios? Cabe respuesta múltiple.

- 1. Cabinas de estudio
  - 2. Instrumentos musicales
  - 3. Equipos de música
  - 4. Equipos informáticos
  - 5. Otros
- Especificar: \_\_\_\_\_

**1      2      3      4**

---

---

34. En su Centro educativo, ¿cuál es el nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades reales del alumnado y del profesorado? Circular una respuesta por fila.

	Muy inadecuado	Inadecuado	Medio	Adecuado	Muy Adecuado
Profesorado	1	2	3	4	5
Alumnado	1	2	3	4	5

**1      2      3      4**

---

---

**NUEVAMENTE, MUCHAS GRACIAS POR SU ATENCIÓN Y COLABORACIÓN.**

# *ANEXO III*

---

*Carta de Presentación a los Jueces*





UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)  
CAMPUS DE MELILLA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN  
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL  
Ctra. de Alfonso XIII s/n. TEL.: (+34) 607997996;  
FAX: (+34) 952691170  
52005 MELILLA  
E-mail: oswaldo@ugr.es



**Estimado /a colega:**

Como usted sabe, entre las aspiraciones actuales de los profesores de música está la de incorporarse a las corrientes de formación e innovación investigadora que sin duda harán que mejore la calidad de su docencia y la profesionalización del colectivo. Una de las vías para alcanzar esta meta es la realización de estudios de Doctorado en una Universidad, y para ello es necesario emprender determinados trabajos de investigación a partir de la obtención empírica de datos con los que elaborar el informe final de estos trabajos. Por ello, le rogamos que nos preste su ayuda para valorar la pertinencia del **CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA**, documento adjunto.

La ayuda que le solicitamos **no consiste en responder al Cuestionario, sino que indique su grado de acuerdo sobre cada una de las preguntas e ítem que lo componen**, señalando en una escala de 1 a 4 su mayor o menor coincidencia con su redacción y contenido. De esta forma, la escala de valoración tendrá la siguiente significación:

1. No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
2. Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
3. Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
4. Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

Debajo de cada ítem hemos dejado un espacio para que indique, en los casos en los que esté nada de acuerdo o poco de acuerdo con un ítem, como lo hubiera planteado usted. Además, si cree que en algún bloque de preguntas faltaría cualquier otra no contemplada, por favor, sea tan amable de incluirla.

Finalmente, queremos agradecer su necesaria colaboración en este Trabajo de Investigación de la doctorada Ruth Nayibe Cárdenas Soler, que se está elaborando bajo mi dirección.

Universidad de Granada (España), 27 de noviembre de 2009.

Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles.





# *ANEXO IV*

---

*Análisis de Concordancia Interjueces*



### Análisis de concordancia interjueces

#### Cuestionario de evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical en COLOMBIA

ÍTEM	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P <sub>25</sub>	P <sub>50</sub>	P <sub>75</sub>	P <sub>75</sub> -P <sub>25</sub>	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
0.1	0	0	3	9	3,75	0,45	4,00	3,25	4,00	4,00	0,75	Revisar y modificar
0.2	1	1	1	9	3,50	1,00	4,00	3,25	4,00	4,00	0,75	Revisar y modificar
0.3	0	2	3	7	3,41	0,79	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Aceptar
0.4	0	1	1	10	3,75	0,62	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00	Aceptar
1	0	2	2	8	3,50	0,79	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Revisar y modificar
2	0	2	3	7	3,41	0,79	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Revisar y modificar
3	0	4	2	6	3,16	0,93	3,50	2,00	3,50	4,00	2,00	Revisar y modificar
4	1	1	5	5	3,16	0,93	3,00	3,00	3,00	4,00	1,00	Revisar y modificar
5	0	1	2	9	3,66	0,65	4,00	3,25	4,00	4,00	0,75	Aceptar
6	0	1	2	9	3,66	0,65	4,00	3,25	4,00	4,00	0,75	Revisar y modificar
7	0	0	1	11	3,91	0,28	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00	Revisar y modificar
8	0	1	2	9	3,66	0,65	4,00	3,25	4,00	4,00	0,75	Revisar y modificar
9	0	2	2	8	3,50	0,79	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Revisar y modificar
10	0	0	3	9	3,75	0,45	4,00	3,25	4,00	4,00	0,75	Aceptar

11	0	3	3	6	3,25	0,86	3,50	2,25	3,50	4,00	1,75	Revisar y modificar
12	1	1	3	7	3,33	0,98	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Eliminar
13	0	3	2	7	3,33	0,88	4,00	2,25	4,00	4,00	1,75	Revisar y modificar
14	2	0	2	8	3,33	1,15	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Revisar y modificar
15	0	2	1	9	3,58	0,79	4,00	3,25	4,00	4,00	0,75	Revisar y modificar
16	0	0	1	11	3,91	0,28	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00	Aceptar
17	0	1	2	9	3,66	0,65	4,00	3,25	4,00	4,00	0,75	Revisar y modificar
18	0	0	4	8	3,66	0,49	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Revisar y modificar
19	0	0	5	7	3,58	0,51	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Revisar y modificar
20	0	1	4	7	3,50	0,67	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Revisar y modificar
21	1	1	2	8	3,41	0,99	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Revisar y modificar
22	1	2	1	8	3,33	1,07	4,00	2,25	4,00	4,00	1,75	Revisar y modificar
23	0	2	3	7	3,41	0,79	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Aceptar
24	0	0	3	9	3,75	0,45	4,00	3,25	4,00	4,00	0,75	Aceptar
25	0	0	4	8	3,66	0,49	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Aceptar
26	0	0	1	11	3,91	0,28	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00	Aceptar
27	0	1	2	9	3,66	0,65	4,00	3,25	4,00	4,00	0,75	Revisar y modificar
28	0	0	1	11	3,91	0,28	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00	Revisar y modificar
29	1	0	1	10	3,66	0,88	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00	Aceptar

30	1	1	1	9	3,50	1,00	4,00	3,25	4,00	4,00	0,75	Aceptar
31	0	1	1	10	3,75	0,62	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00	Aceptar
32	0	1	3	8	3,58	0,66	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Aceptar
33	0	3	2	7	3,33	0,88	4,00	2,25	4,00	4,00	1,75	Revisar y modificar
34	0	2	2	8	3,50	0,79	4,00	3,00	4,00	4,00	1,00	Aceptar

Frecuencias, media, desviación típica, mediana, percentiles 25 a 75 y decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems del cuestionario, realizada a través de juicio de experto.



# *ANEXO V*

---

*Cuestionario Definitivo. Evaluación de los  
Planes de Estudio de Formación del Profesorado de  
Educación Musical en Colombia*





## **CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA**

El presente cuestionario pretende recoger información concerniente a la situación académica general de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Educación Musical en Colombia, desde la perspectiva de los docentes de las Licenciaturas de Música y Educación Básica-Música, con el fin de identificar y analizar cuáles son las características que definen la formación obtenida en estas titulaciones por el alumnado que las cursa y generar un informe de diagnóstico que pueda resultar útil a las diferentes instituciones responsables de dichas Licenciaturas.

Este cuestionario proviene de una adaptación realizada a partir del instrumento empleado en el Proyecto Internacional de Investigación ALFA II-0448-A (Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Educación Musical), subvencionado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea entre 2004-2007.

Le agradecemos sinceramente su participación respondiendo a este cuestionario, garantizándole que su identidad personal es aquí anónima y, por tanto, quedará totalmente al margen de sus respuestas.

Para facilitar la tarea de organización y análisis de los datos aquí obtenidos, le pedimos, en primer lugar, que responda a las preguntas de identificación personal y seguidamente proceda a contestar las 34 preguntas del cuestionario, señalando con una **X** las opciones correspondientes o rellenando con la información requerida las líneas dispuestas al efecto:

### **PREGUNTAS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL**

Nombre de la institución de enseñanza superior: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Edad del docente (en años): \_\_\_\_\_

Sexo: M  F

Años de experiencia docente en educación superior: \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente en educación media  
(Si cuenta con ella): \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente en educación básica secundaria  
(Si cuenta con ella): \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente en educación básica primaria  
(Si cuenta con ella): \_\_\_\_\_

Tipo de vinculación contractual con la institución respecto a la cual usted está respondiendo a este cuestionario relacionado con los estudios musicales en los que trabaja como docente en la actualidad. Señale las opciones que correspondan:

Planta:  Ocasional:

1. Tiempo Completo
2. Medio Tiempo
3. Catedrático  N° de horas \_\_\_\_\_
4. Otra Cuál \_\_\_\_\_ N° de horas \_\_\_\_\_

Categoría en el escalafón docente: \_\_\_\_\_

Área de desempeño (señale todas las opciones que correspondan):

1. Teórica musical
2. Psicopedagógica general
3. Psicopedagógica específica
4. Instrumental
5. Otras  Especificar: \_\_\_\_\_

Niveles académicos alcanzados y titulaciones obtenidas (especifique lo que proceda):

Pregrado: \_\_\_\_\_

Institución donde obtuvo la titulación y año de obtención:

\_\_\_\_\_

Especialización: \_\_\_\_\_

Institución donde obtuvo la titulación y año de obtención:

\_\_\_\_\_

Maestría: \_\_\_\_\_

Institución donde obtuvo la titulación y año de obtención:

\_\_\_\_\_

Doctorado: \_\_\_\_\_

Institución donde obtuvo la titulación y año de obtención:

\_\_\_\_\_

Otros: \_\_\_\_\_ Especificar: \_\_\_\_\_

Institución donde obtuvo la titulación y año de obtención:

\_\_\_\_\_

## **CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA**

1. ¿En qué dependencia de la institución respecto a la cual está usted respondiendo a este cuestionario se imparten los estudios musicales en los que trabaja como docente actualmente? Señale todas las opciones que correspondan.

1. Conservatorio
  2. Facultad de Artes
  3. Facultad de Artes Integradas
  4. Facultad de Artes y Humanidades
  5. Facultad de Bellas Artes
  6. Facultad de Ciencias Humanas
  7. Facultad de Educación
  - 7 Otro
- Especificar: \_\_\_\_\_

2. ¿Cómo catalogaría el nivel musical medio del alumnado que inicia estos estudios? Señale una sola de las opciones.

1. Muy bajo
2. Bajo
3. Medio
4. Alto
5. Muy alto

3. ¿Existe algún requisito específico de acceso estos estudios? Señale todas las opciones que correspondan.

1. No existe ningún requisito específico
  2. Se exige algún tipo de certificado de estudios musicales
  3. Se realiza una prueba de aptitud musical
  4. Se realiza una prueba de interpretación vocal y/o instrumental
  5. Se realiza una prueba de aptitud pedagógica general
  6. Se realiza una prueba de aptitud pedagógica musical
  7. Otro
- Especificar: \_\_\_\_\_

4. ¿Quién o quiénes han diseñado el Plan de Estudios actual? Señale todas las opciones que correspondan.

1. El profesorado
2. El profesorado y el alumnado
3. Los órganos directivos de la institución
4. Una comisión compuesta por representantes de la institución y del profesorado
5. Una comisión compuesta por representantes de la institución, del profesorado y del alumnado
6. Otros   
Especificar: \_\_\_\_\_

5. ¿Con qué frecuencia se evalúa el Plan de Estudios? Señale una sola de las opciones.

1. Nunca se ha evaluado
2. Cada año
3. Entre dos y cinco años
4. Cada cinco años
5. Entre cinco y diez años
6. Otro   
Especificar: \_\_\_\_\_

6. ¿Qué metodología se emplea para realizar esta evaluación del Plan de Estudios? Señale todas las opciones que correspondan.

1. Entrevistas
2. Cuestionarios o test validados
3. Cuestionarios o test no validados
4. Instrumentos institucionales
5. Evaluaciones externas
6. Proyectos de investigación
7. Otros   
Especificar: \_\_\_\_\_

7. ¿Qué utilidad da su institución a los resultados de la evaluación del Plan de Estudios? Señale una sola de las opciones.

1. Muy baja
2. Baja
3. Media
4. Alta
5. Muy alta

8. ¿Conoce usted si la institución tiene algún programa o proyecto académico que garantice la consecución de los objetivos del Plan de Estudios?

1. Sí

2. No

9. En general, el alumnado elige el programa de Licenciatura en Música por (señale todas las opciones que correspondan):

1. Vocación

2. Por no haber tenido otra opción

En caso de que usted hubiese señalado la opción 2, justifique por qué.

\_\_\_\_\_

3. Por influencia familiar

4. Por acceder de algún modo a la universidad

5. Porque es la única posibilidad de dedicarse a una  
profesión relacionada con la música

6. Como complemento a su formación musical

7. Otras

Especificar: \_\_\_\_\_

10. ¿Conoce usted si el alumnado manifiesta interés por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios actual?

1. Sí

2. No  En caso de ser **negativa** su respuesta, **pase a la pregunta 13.**

11. Si realmente existe interés del alumnado por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios actual, ¿cómo se manifiesta ese interés? Señale una sola de las opciones.

1. Mediante comentarios informales expresados individualmente  
ante un docente

2. Formalmente a través de sus representantes

3. En una comisión creada expresamente para ello

4. Otro

Especificar: \_\_\_\_\_

12. ¿Cómo es atendido el alumnado cuando realiza propuestas para modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios? Señale una sola de las opciones.

1. Rechazando sus propuestas
2. Estudiando sus solicitudes en el organismo competente
3. Aceptando sus demandas

13. ¿Ejerce el alumnado una vida musical activa fuera del aula?

1. Sí  Si indica esta opción, determine el tipo de actividades musicales que realizan los estudiantes fuera del aula:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. No

14. ¿Qué tipo de producción musical realiza el alumnado en el aula por propia iniciativa? Señale todas las opciones que correspondan.

1. Interpreta o plantea actividades relacionadas con la música clásica.
2. Interpreta o plantea actividades relacionadas con la música folklórica.
3. Interpreta o plantea actividades relacionadas con la música popular urbana (rock o pop).
4. Otras.   
Especificar: \_\_\_\_\_

15. ¿Qué actividades componen su carga académica como profesor de esta institución? Señale todas las opciones que correspondan.

1. Docencia
2. Investigación
3. Gestión
4. Tutorías
5. Extensión universitaria
6. Otras   
Especificar: \_\_\_\_\_

16. Si usted desarrolla otra actividad musical fuera de la institución, indique cuál (señale todas las opciones que correspondan):

- |                          |                          |   |                |
|--------------------------|--------------------------|---|----------------|
| 1. Intérprete            | <input type="checkbox"/> | Si indica esta opción, determine si es: | 1. Aficionado  |
| <input type="checkbox"/> |                          |   | 2. Profesional |
| <input type="checkbox"/> |                          |   |                |
| 2. Compositor            | <input type="checkbox"/> |   |                |
| 3. Musicólogo            | <input type="checkbox"/> |   |                |
| 4. Otras                 | <input type="checkbox"/> |   |                |
| Especificar:             | _____                    |   |                |

17. ¿Conoce usted si el profesorado manifiesta interés por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios?

1. Sí
2. No  En caso de ser **negativa** su respuesta, **pase a la pregunta 22.**

18. Si realmente el profesorado manifiesta interés por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios, ¿ante qué instancias lo hace? Señale todas las opciones que correspondan.

1. Facultad
  2. Departamento
  3. Escuela
  4. Comité de programa
  5. Otros
- Especificar: \_\_\_\_\_

19. Si realmente el profesorado manifiesta interés por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios, ¿qué canal utiliza? Señale todas las opciones que correspondan.

1. Individual
  2. A través de asociaciones
  3. Representaciones profesoriales
  4. Otros
- Especificar: \_\_\_\_\_



20. Si realmente el profesorado manifiesta interés por modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios, indique sobre qué aspectos de éste lo hace (señale todas las opciones que correspondan):

1. Currículo en general
2. Componente musical en el Plan de Estudios
3. Componente pedagógico en el Plan de Estudios
4. Contenidos de las asignaturas en general
5. Equilibrio entre contenidos musicales y pedagógicos en el Plan de Estudios
6. Otros   
Especificar: \_\_\_\_\_

21. ¿Cómo es atendido el profesorado cuando realiza propuestas para modificar algún aspecto concreto del Plan de Estudios? Señale una sola de las opciones.

1. Rechazando sus propuestas
2. Estudiando sus solicitudes en el organismo competente
3. Aceptando sus demandas

22. ¿Realiza usted como profesor algún tipo de trabajo colaborativo sobre la docencia?

1. Sí  Si indica esta opción, determine de qué tipo es ese trabajo colaborativo sobre la docencia:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. No

23. ¿Existen líneas de investigación dirigidas a evaluar la práctica docente universitaria?

1. Sí  Si indica esta opción, determine cuáles son esas líneas de investigación:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. No

24. ¿Cómo influye en la práctica docente la actividad investigadora del profesorado? Señale una sola de las opciones.

1. Muy poco
2. Poco
3. Medianamente
4. Bastante
5. Mucho

25. ¿Qué modelo de profesor/a de música se promueve desde el Plan de Estudios? Señale una sola de las opciones.

1. El que prima los conocimientos musicales sobre los educativos
2. El que prima los conocimientos educativos sobre los musicales
3. Los conocimientos educativos y musicales son contemplados de forma equitativa

26. ¿Conoce la legislación y las políticas gubernamentales en materia de educación artística?

1. Sí
2. No  En caso de ser **negativa** su respuesta, **pase a la pregunta 29.**

27. En su opinión, la legislación y las políticas que plantea el Ministerio de Educación Nacional en materia de Educación Artística son (señale una sola de las opciones):

1. Muy adecuadas
2. Adecuadas
3. Poco adecuadas
4. Inadecuadas

28. En su opinión, la relación que existe entre las propuestas legislativas y las políticas que plantea el Ministerio de Educación Nacional respecto al desarrollo de la Educación Artística y la formación que se imparte en el Plan de Estudios es (señale una sola de las opciones):

1. Nula
2. Baja
3. Media
4. Alta

29. Numere de mayor a menor (4 a 1) el porcentaje de presencia de cada una de las siguientes áreas en el Plan de Estudios de su programa:

1. Teórica musical
  2. Psicopedagógica general
  3. Psicopedagógica específica
  4. Instrumental
  5. Otra
- Especificar: \_\_\_\_\_

30. En su opinión, ¿qué área de formación debería tener mayor presencia en el Plan de Estudios para que el profesional de la Educación Musical obtenga una buena formación y realice un buen desempeño en su trabajo docente? Señale una sola de las opciones.

1. Teórica musical
  2. Psicopedagógica general
  3. Psicopedagógica específica
  4. Instrumental
  5. Otra
- Especificar: \_\_\_\_\_

31. ¿Cómo calificaría la situación actual de la formación superior en Educación Musical en Colombia? Señale una sola de las opciones.

1. Excelente
2. Buena
3. Regular
4. Mala
5. No sé/ no conozco

32. ¿Con qué recursos generales cuenta el alumnado para desarrollar sus estudios? Señale todas las opciones que correspondan.

1. Biblioteca
  2. Hemeroteca
  3. Salas de estudios
  4. Otros
- Especificar: \_\_\_\_\_

33. ¿Con qué recursos específicos cuenta el alumnado para desarrollar sus estudios? Señale todas las opciones que correspondan.

1. Cabinas de estudio
  2. Instrumentos musicales
  3. Equipos de música
  4. Equipos informáticos
  5. Recursos o materiales pedagógicos dotados por la institución
  6. Otros
- Especificar: \_\_\_\_\_

34. En su Centro educativo, ¿cuál es el nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades reales del alumnado y del profesorado? Circular una respuesta por fila.

	Muy inadecuado	Inadecuado	Medio	Adecuado	Muy Adecuado
Profesorado	1	2	3	4	5
Alumnado	1	2	3	4	5

**NUEVAMENTE, MUCHAS GRACIAS POR SU ATENCIÓN Y COLABORACIÓN.**



# *ANEXO VI*

---

*Información Curricular de los Programas de  
Licenciatura Evaluados (CD ubicado en  
la tapa posterior de la tesis)*



# *ANEXO VII*

---

*Sistema de Categorías y Códigos para el Análisis de  
las Evaluaciones Hechas por los Jueces*





## **CATEGORÍA No 1: (DGP) DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROGRAMA**

*Trata de la descripción general del proyecto curricular del programa de licenciatura en música.*

### **CÓDIGOS**

#### **ADP**

#### **Adecuación de la descripción del programa.**

*Grado de adecuación de la descripción del proyecto curricular.*

“La descripción que presenta el documento es clara y coherente en cada uno de sus componentes.”

“Está claramente definida toda la información.”

“Esta información es clara, sin embargo pertenece al departamento de música de la Universidad de Antioquia, no es específico del programa de licenciatura.”

#### **ACE**

#### **Ausencia de características específicas para el programa.**

*El programa carece de información específica relacionada con los estudios que sigue, los datos presentados hacen referencia a la unidad académica a la cual pertenece.*

“...sería apropiado que se particularizara algunos criterios específicos para lo que tiene que ver con la Licenciatura en Música y que direccionara específicamente los estudios que se siguen en este programa.”

“Se indica la visión de la Escuela Artes-Música. No se particulariza para el programa.”

“...tal vez por esta situación se presentan elementos misionales y visionales propios del departamento y no del programa específicamente, no hay una identidad propia del programa.”

**FMC****Formación musical compartida.**

*Cuando los diferentes programas profesionales de música que se ofertan en la institución comparten la formación musical y sólo se diferencian en la formación pedagógica.*

“Muestra una visión que pertenece al Conservatorio así que se presenta como lo que pretende la institución con sus dos programas, el de músico profesional y la licenciatura.”

“...son de carácter musical, y son rigurosos, dado que son comunes para los dos programas del departamento de música: licenciatura y músico profesional.”

“Hasta el 6o semestre se comparte la formación con el programa de músico profesional o instrumentista, pero los resultados de esta experiencia no se muestran en el documento.”

**OFM****Oferta de dos programas en música.**

*Las instituciones ofertan además de la licenciatura el programa de músico profesional o instrumentista o licenciatura en educación artística.*

“...más aún entendiendo que cuentan con otra oferta educativa que es el programa de Maestro en Música.”

“Las instituciones ofertan además de la licenciatura el programa de músico profesional o instrumentista o licenciatura en educación artística.”

“En esta institución existen, además, la formación de músico instrumentista y de director de banda.”

**DEO****Diferencias estructurales con otros programas de música.**

*Las diferencias de asignaturas que se pueden observar con los otros programas de formación en música, así como en el nombre de la titulación, que puede significar diferencias en las intenciones de formación.*

“...los perfiles de formación, los objetivos del programa y otros aspectos misionales, permiten evidenciar las diferencias formativas que suponen estos programas de músico profesional y de licenciado.”

“Podría pensarse en las diferencias entre músico profesional y educador musical.”

“Este programa enfatiza en la formación de un músico educador, una diferencia marcada con los propósitos de los otros programas.”

**RUA****Referencia a la unidad académica.**

*Se hace referencia a la unidad académica a la que pertenece el programa y la influencia que pueda esta ejercer en los aspectos constitutivos de la titulación.*

“Tiene un modelo educativo de conocimiento acumulativo, muy a manera del esquema de conservatorio.”

“Son de especial interés los núcleos denominados Interludios, con la intención de la interdisciplinariedad artística en la Facultad y su reflejo en el programa.”

“Se describe amplia y claramente cada uno de los aspectos del programa. Este programa pertenece a una Facultad de Ciencias Humanas, elemento que hace la diferencia con otros de los programas del estudio.”

**VPD****Valor de la profesión docente.**

*Establecer una valoración para la profesión docente en Colombia, además de la realidad del sistema educativo.*

“Se trata de formar Licenciados en Música y en ningún momento se pregunta sobre la realidad del SER DOCENTE en nuestro país.”

“Sin embargo, este programa resalta en la medida de que se ve la conciencia de la formación de un pedagogo musical que trabajará en comunidad, que reconoce su música tradicional y que sobre todo es un ciudadano que participará profesionalmente en su sociedad, con todas situaciones sociales que eso implica.”

“Lo anterior, si se tiene en cuenta que el programa se encuentra dentro de una Facultad de Educación, de formación de maestros “transformadores de ambientes escolares, a través de la música.”

**RFD****Referencia a la formación de docentes.**

*Se refiere a que el programa forma docentes que contribuyen al mejoramiento del sistema educativo.*

“Se menciona lo básico para la formación de un maestro de calidad.”

“Es una asignación que puede incrementarse para favorecer la formación pedagógica del docente.”

“Enfatiza en la formación de un pedagogo musical con conciencia social, para la formación cultural del entorno.”

**CCC**

**Coherente con el contexto.**

*Existe una coherencia entre los planteamientos del programa y las necesidades propias del contexto.*

“...puesto que los programas curriculares deben tener un sentido y este se construye desde su propia historia y en su propio contexto. Al ser más específico, permite develar una identidad artística del departamento y se constituye en un valor fundamental en la razón de ser del programa.”

“...que puede ser coherente con las necesidades del contexto del programa y con las características de los estudiantes que ingresan a primer semestre.”

“Está bien descrito junto con el perfil ocupacional con una sentida preocupación por el rol del egresado en la sociedad.”

**CCA**

**Coherencia con el contexto artístico.**

*Se menciona la relación e impacto del programa en las manifestaciones artísticas locales, regionales o nacionales.*

“Al ser mas específico, permite develar una identidad artística del departamento y esto se constituye en un valor fundamental en la razón de ser del programa.”

“Se observa que se tiene en cuenta la producción musical del contexto ligada a la formación clásica de la música.”

“Se indica la visión en el sentido de dinamizar los procesos artísticos y musicales de la región.”

**CCE**

**Coherencia con el contexto educativo.**

*Se menciona la relación e impacto del programa en el contexto educativo local, regional o nacional.*

“...si, de lo que se trata es de dar una base estructural sólida para la reflexión y ejercicio de la educación en el país.”

“Se hace referencia a la formación de docentes, misión del programa, y mencionando el compromiso social de los profesionales.”

“Es concreta y centrada en la función social del docente.”

## CATEGORÍA No 2: (CAR) CARACTERIZACIÓN CURRICULAR

*Descripción de las características curriculares de los programas de licenciatura en música.*

### CÓDIGOS

#### ECS

##### **Estructura curricular sólida.**

*La estructura curricular del programa está claramente definida y es coherente en el planteamiento de cada uno de sus componentes (misión, visión, objetivos, etc.).*

“El programa de esta universidad es muy claro en sus planteamientos y horizonte institucional.”

“Al integrar las asignaturas pertenecientes a los demás campos de conocimiento relacionados con lo educativo, existe un equilibrio aparente.”

“Esta propuesta curricular es muy sólida y con un componente pedagógico fuerte.”

#### CIT

##### **Claridad de la información relacionada con la trayectoria del programa.**

*Describe la relación existente entre la claridad de la presentación de la información sobre el plan de estudios y la trayectoria académica de la institución. Es decir, a mayor trayectoria de la institución mayor claridad en la presentación del plan de estudios.*

“La información presentada es clara, entendiendo que es una institución con una trayectoria en la formación de músicos en el país.”

“...puesto que los programas curriculares deben tener un sentido y este se construye desde su propia historia y en su propio contexto.”

“...estos antecedentes constituyen un valor fundamental que devela el sentido del programa, en tanto refleja una vinculo con su historia.”

**PTP****Programa con trayectoria en el país.**

*Se menciona que es un programa que tiene una importante trayectoria formativa en el país.*

“...es una institución con una trayectoria en la formación de músicos en el país.”

“...un programa con mucha trascendencia e historia en el país.”

“Dada la trayectoria del programa, la evaluación, ha estado presente y ha tenido una incidencia importante.”

**CIP****Claridad en la información del programa.**

*Se presenta una coherencia entre el contenido de las diferentes estructuras del programa.*

“Todos los elementos propuestos están presentes y se plantean de manera correcta.”

“El discurso es coherente con otros de los apartados del texto.”

“Es claro en cuanto pruebas de ingreso, ya que responde a las exigencias de formación del programa.”

**EPP****Estructura del plan de estudios.**

*Forma en que se estructura el plan de estudios de los programas y los componentes que la conforman, su secuencia, además, de la descripción del diseño y la flexibilidad del plan de estudios.*

“Se presentan los diferentes niveles de las asignaturas, organizadas por unas áreas de formación.”

“Tiene admisión semestral, y cuenta con un total de 158 créditos en 9 semestres.”

“Las asignaturas están fundamentadas en los núcleos del saber pedagógico desde un modelo pedagógico integrador.”

**PPP****Pertinencia en el planteamiento del plan de estudios.**

*Existe una coherencia y pertinencia en el planteamiento de los porcentajes de las áreas que componen el plan de estudios y en su secuencia. También se refiere a la pertinencia en la inclusión de determinados componentes.*

“El plan de estudios tiene un porcentaje pertinente en cuanto a áreas de formación, las cuales responden a misión, visión y objetivos.”

“Hay una relación entre el propósito del programa y lo planteado en la malla curricular, sobre todo en lo que tiene relación con la formación en su religión.”

“Hay una articulación con la estructura institucional de la Universidad y de la Facultad.”

**NCP****No hay claridad en el planteamiento.**

*No está claro el planteamiento del plan de estudios y no hay coherencia entre los aspectos misionales del programa y la estructura curricular.*

“La secuencia de las asignaturas es clara, pero la estructura no es puntual.”

“Va de lo básico a lo complejo, aunque parece faltar articulación entre las asignaturas mostradas en la malla curricular.”

“Se habla dentro de los objetivos y el perfil del egresado de unas competencias en la composición y arreglos, pero en la malla no se evidencian núcleos tendientes a alcanzar este propósito.”

**ECD****Estructura curricular débil.**

*La estructura del proyecto curricular carece de solidez.*

“...la estructura curricular deja mucho más peso al componente disciplinar y no asigna un espacio significativo a la investigación y a la práctica docente.”

“El programa en su historia devela un debilitamiento de las condiciones que lo crearon, aspecto que se constituye en un factor histórico importante.”

“...pero con la lectura de la información suministrada se piensa que hace falta solidificar una propuesta formativa para este programa, o faltó información.”



**ECT**

**Estructura curricular tradicional.**

*Modelo pedagógico que no corresponde con las pedagogías contemporáneas, modelo de Conservatorio Ortodoxo y tradicionalista en la forma estructural del planteamiento curricular y de las metodologías de enseñanza.*

“...enfoque que no incorpora las pedagogías contemporáneas, presentando un modelo en el componente pedagógico demasiado ortodoxo.”

“...sin embargo no se puede desligar de la formación tradicional de Conservatorio para un músico profesional.”

“La concepción musical que se contempla en el plan de estudios se nota como clásica de Conservatorio.”

**NCI**

**No hay claridad en la información.**

*No existe una claridad y coherencia en la información presentada en el documento.*

“...la presentación en cada uno de los apartes, no evidencian una claridad suficiente.”

“...parece ser que algunos de sus apartados no son definitivos y que están en construcción, pero aun así se le dio la Acreditación de alta calidad.”

“Los elementos se presentan, en la mayoría de los casos son muy generales, lo que los hace poco claros.”

**RPC**

**Referencia al pensamiento creativo.**

*Un currículo que propenda por la formación del pensamiento creativo. También hace alusión a la creatividad.*

“Su descripción general permite ver claramente un conjunto de valores y principios éticos, pensamiento crítico y sensibilidad social como pilares para interpretar la realidad regional y nacional.”

“Resalto el valor que la Universidad da en su currículo a la sensibilidad y espíritu crítico.”

“...se pretende formar profesionales de la educación con capacidad creativa e investigativa.”

**ONP**

**Orientación curricular por núcleos problémicos.**

*Menciona que la estructura curricular está organizada por núcleos problémicos o hace alusión a las competencias. Estos elementos se preestablecen como pilares sobre los cuales se construye o estructura la malla curricular.*

“Los núcleos problémicos o cuestionamientos que aborda cada etapa de formación.”

“...se define el enfoque basado en núcleos problémicos.”

“También llama la atención las preguntas orientadoras o problematizadoras, a las se pretende dar respuesta con la formación impartida en el programa.”

**EPM**

**Estructura puede mejorar.**

*La estructura del programa está bien planteada pero puede mejorarse para mayor claridad. Además la información no permite hacerse una idea más sólida de la estructura del programa, lo cual también puede mejorar.*

“Este programa puede mejorar su contenido.”

“Puede mejorarse la redacción de algunos componentes del documento, porque se presentan muy generales y muy concretos.”

“El planteamiento de las actividades académicas es un poco general, podría en aras de la claridad, puntualizarse un poco más.”

**FIA**

**Falta incluir aspectos.**

*Se hace referencia a algunos elementos que pueden o deben incluirse dentro de la estructura curricular.*

“Posiblemente, sería importante establecer un perfil de ingreso, unas condiciones mínimas para ser admitido en este programa.”

“Falta explicar cuáles son las modalidades de trabajo de grado.”

“No se presentan las líneas de investigación y su correlación con el programa, como tampoco, las orientaciones y criterios del programa frente al desarrollo y divulgación del conocimiento.”

**MPC**

**Motivación para realizar cambios curriculares.**

*Factores que motivaron los cambios curriculares de los programas.*

“Considero pertinente que se exprese una trayectoria curricular del programa y que aspectos motivaron a los cambios curriculares.”

“Además comenta que cuenta con un plan de mejoramiento tendiente a acrecentar la situación actual de los diferentes componentes del currículo de la Licenciatura en Música.”

“Su reflexión en cuanto al equilibrio entre pedagogía y música los ha llevado a consolidar el proyecto curricular que se imparte hoy día.”

### **CATEGORÍA No 3: (ECU) ESTRUCTURA CURRICULAR**

*Componentes que estructuran el plan de estudios de los programas de licenciatura en música.*

#### **CÓDIGOS**

##### **EMP**

##### **Énfasis musical o pedagógico.**

*Tipo de énfasis del plan de estudios: musical o pedagógico.*

“Comparte formación en música y en pedagogía.”

“Se puede decir que el énfasis de este plan de estudios es educativo y musical dado que comparte formación en ambos sentidos.”

“El énfasis del programa, se contradice en algunas secciones, así, por ejemplo en la misión y visión se podría considerar como educativo, pero en los objetivos como musical.”

##### **ECA**

##### **Énfasis según número de créditos y de asignaturas.**

*El énfasis en el plan de estudios se entiende por el número de créditos y de asignaturas en que se estructura.*

“...por la clase de asignaturas de las cuales se compone la estructura curricular.”

“En los porcentajes asignados a las áreas de formación, el número de créditos y número de asignaturas.”

“Con la carga de asignaturas musicales como lo expresa en su porcentaje 59% y el porcentaje restante, distribuido en pedagogía, humanísticas, y tecnológicas.”

**LMP****Licenciatura, música más pedagogía.**

*Existe la presencia de los dos componentes de formación: musical y pedagógico dentro del programa denominado licenciatura en música.*

“El énfasis de este plan de estudios es educativo y musical dado que comparte formación en ambos sentidos, por tratarse de una Licenciatura en Música.”

“La titulación muestra un compartir entre la pedagogía y la música.”

“Hay relación entre las concepciones del programa que habla de un músico pedagogo y la oferta de campos formativos en la malla curricular.”

**ASP****Aspectos pedagógicos.**

*Se hace referencia a la formación pedagógica, asignaturas pedagógicas o componentes de la pedagogía.*

“Este porcentaje de créditos y de asignaturas para el área pedagógico musical podría ser mayor.”

“Las prácticas pedagógicas se reducen a dos semestres.”

“un buen porcentaje de asignaturas se direccionan al trabajo educativo y su aplicación en la educación.”

**IAP****Inclusión de aspectos pedagógicos.**

*Inclusión de componentes pedagógicos y prácticas pedagógicas.*

“...se incluye en el área de formación profesional, lo relacionado con las teorías pedagógicas, psicológicas, didácticas musicales.”

“Se presenta una formación sólida en teoría psicológica y educativa.”

“En el último semestre, los estudiantes sólo cursan trabajo de grado y práctica pedagógica integral.”

**NMP****Nula o mínima inclusión de aspectos pedagógicos.**

*Nula o poca inclusión de aspectos pedagógicos específicos, musicales o generales.*

“Se hace un recorrido por las pedagogías generales, sin embargo muy superficial y descontextualizado con la realidad académica, cultural y social de la región y del país.”

“Menciona las diferentes pruebas musicales que se realizan obviando las aptitudes pedagógicas previas.”

“Tiene el más bajo número de créditos, podría ser mayor por la concepción del programa.”

**FPFE****La formación pedagógica es ofrecida por la Facultad de Educación.**

*La formación de los componentes pedagógicos es desarrollada por la Facultad de Educación de la misma institución.*

“El hecho de que la Facultad de Educación preste sus servicios al programa para la formación pedagógica puede significar desintegración y desconocimiento en los propósitos de formación.”

“La formación pedagógica es asumida desde la Facultad de Educación.”

“La formación pedagógica la provee la facultad de educación.”

**ASM****Aspectos musicales.**

*Inclusión o referencia a aspectos musicales.*

“Sin embargo, si se fija la mirada en el plan de estudios, se puede observar que el 63% de los créditos y el 68% de las asignaturas se dedican a la formación musical.”

“Hay relación entre los propósitos del programa, que hacen referencia a la formación de un pedagogo musical con cualidades para la interpretación musical.”

“La formación musical atraviesa el plan de estudios.”

**MDM****Mayor dedicación a la formación musical.**

*Existe una mayor dedicación, en número de créditos y asignaturas, a la formación musical.*

“...sin embargo, si se fija la mirada en el plan de estudios, se puede observar que el 63% de los créditos y el 68% de las asignaturas se dedican a la formación musical.”

“En primer lugar de manera porcentual, el componente musical ocupa el 50% del total de la malla curricular, en términos de asignaturas, dicho componente tiene mayor presencia en el ciclo de fundamentación.”

“La concepción del programa está centrada en una fuerte formación musical que se complementa con la formación pedagógica.”

**MFP****El componente musical corresponde a la formación profesional.**

*El componente de formación musical corresponde a la formación profesional del programa.*

“Esta formación se incluye dentro del núcleo denominado formación específica.”

“En este plan de estudios la formación musical corresponde a la formación profesional y se agrupa en Teoría integrada de la música e historia de la música, es interesante esta disposición.”

“El componente musical está considerado dentro de la formación básica y atraviesa la malla curricular desde el primer semestre hasta el último.”

**FEI****Referencia a la formación y actividad investigativa.**

*Formación en investigación incluida en el plan de estudios y referencia a experiencias investigativas en el desarrollo del currículo.*

“No existe una clara relación entre el objetivo de fomento y desarrollo a la investigación con la estructura curricular y con el modelo pedagógico.”

“La investigación formativa no tiene mucha presencia.”

“...está preocupado porque la investigación sea el eje de desarrollo docente y de formación de los estudiantes.”

**FDI****Referencia a la formación y actividad instrumental.**

*Mención de didácticas del instrumento y de la formación en instrumentos y en ensambles o agrupaciones musicales.*

“Es muy importante el planteamiento que se hace sobre el desarrollo vocal e instrumental (Guitarra, piano, flauta dulce y percusión) y la improvisación para el ejercicio pedagógico musical.”

“En las asignaturas que establece la malla curricular donde en los objetivos habla de un instrumentista y en la malla aparece una fuerte formación en instrumento.”

“Esta formación también está presente a lo largo del desarrollo del programa. Aquí, tampoco se habla de instrumento principal, se presenta la formación en flauta dulce, en guitarra y en piano.”

**IFH****Inclusión de la formación humanística.**

*Componentes humanísticos que hacen parte de la estructura curricular del programa.*

“No es claro a cuales asignaturas humanísticas hace referencia este apartado de CT.”

“La formación humanística pertenece a un núcleo común para todos los programas de la Universidad.”

“La formación humanística es bastante amplia (24% del total de créditos del plan de estudios), e incluye asignaturas de deporte, ética ciudadana y expresión corporal, entre otros.”

**INT****Inclusión de asignaturas no tradicionales.**

*Se incluyen asignaturas poco tradicionales en los currículos de Licenciatura en Música.*

“...incluyendo asignaturas interesantes como flauta dulce, percusión, piano, guitarra y acompañamiento e improvisación.”

“Se destaca la inclusión de las danzas folclóricas.”

“...la formación en segunda lengua que al parecer es un proyecto institucional significativo y cultura física y deportiva.”



## CATEGORÍA No 4: (POC) PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL CURRÍCULO

*Descripción de diferentes componentes que orientan el desarrollo del currículo.*

### CÓDIGOS

#### MDP

##### **Misión del programa.**

*Establecimiento y grado de adecuación y coherencia de la misión del programa y el resto de la estructura curricular.*

“Existe – no es clara – no es coherente.”

“Esta misión tiene al parecer una mirada muy educativa y de desarrollo social, al pretender que sus egresados se desempeñen en instituciones educativas y participen de diferentes proyectos culturales.”

“Es concreta y clara, sin embargo podría ampliarse un poco más.”

#### EMC

##### **Estructura de la misión y coherencia con otros aspectos.**

*Se estructura claramente una misión para el programa en relación con diferentes aspectos.*

“Esta misión tiene al parecer una mirada muy educativa y de desarrollo social, al pretender que sus egresados se desempeñen en instituciones educativas y participen de diferentes proyectos culturales.”

“Está bien, enfatiza en la formación de un pedagogo musical con conciencia social, para la formación cultural del entorno.”

“La misión está bien y enfatiza la formación de un docente investigador y gestor con compromiso social.”

**VDP****Visión del programa.**

*Existencia de una visión para el programa.*

“Existe – no es clara – no es coherente.”

“Está la visión del conservatorio que dice de la formación de educadores y de músicos, redactado a manera de objetivo.”

“La visión se expresa de manera tímida, en algunos elementos como la producción artística, intelectual y pedagógica, sin embargo no hay claridad en sus argumentos.”

**EVC****Estructura de la visión y coherencia con otros aspectos curriculares.**

*Se estructura claramente una visión para el programa, en relación con diferentes aspectos.*

“Se indica la visión de la institución como Conservatorio, la cual tiene una inclinación hacia la formación artística de la región.”

“No se redacta proyectivamente, pero se relaciona con la misión y enfatiza en la responsabilidad social.”

“Se indica la visión en el sentido de dinamizar los procesos artísticos y musicales de la región.”

**ODP****Objetivos del programa.**

*Establecimiento de objetivos generales y específicos para la licenciatura en música.*

“Los objetivos apuntan a la misión del programa, sin embargo, en su redacción más parecen objetivos de una investigación y no del programa, dado que se supone que con algo que está hecho voy a estructurar una enseñanza, no que aplique algunas estrategias a ver qué sucede, que es la impresión que da cuando mencionan, por ejemplo, conocer y aplicar los diferentes.”

“Aunque los objetivos tienen una dirección clara e importante socialmente hablando, son muy ambiciosos y poco específicos.”

“...están previstos de manera amplia y concuerdan con la misión y la visión.”

**EOC**

**Estructura de los objetivos y coherencia con otros aspectos.**

*Planteamiento de objetivos generales y específicos, coherentes y pertinentes con la estructura del programa. También hace referencia a los propósitos y cómo el plan de estudios responde a estos propósitos.*

“Aunque los objetivos tienen una dirección clara e importante socialmente hablando, son muy ambiciosos y poco específicos.”

“Claros y coherentes con la formación específica.”

“Estos objetivos son coherentes con los demás planteamientos curriculares del programa.”

**PLM**

**Perfil profesional de licenciados en música.**

*Existencia de un perfil profesional de licenciados en música.*

“Habla de las características del profesional, las competencias que posee y de los aspectos ocupacionales.”

“Es pertinente y coherente con la misión y se justifica con el desarrollo de las asignaturas del plan de estudios.”

“Es coherente con el planteamiento del plan de estudios y con las exigencias del contexto donde se ubica el programa.”

**CELM**

**Características musicales del egresado licenciado.**

*Características musicales específicas de los licenciados en música.*

“Desde el diseño de la malla curricular, se puede inferir que las competencias musicales que adquiere o desarrolla un egresado de este programa, le permite atender con suficiencia, los problemas que, en este ámbito, se le presenten en el ejercicio profesional.”

“...llama la atención la afirmación del perfil del egresado referida al: *profundo conocimiento de la teoría musical.*”

“Menciona nuevamente la formación de un músico educador y sus características, además del perfil ocupacional de este profesional, que es muy general y poco puntual.”

**CELP**

**Características pedagógicas del egresado licenciado.**

*Características pedagógicas del egresado licenciado en música.*

“El perfil habla de un profesional con suficientes calidades pedagógicas para determinar las situaciones particulares de los estudiantes en el sentido de sus cualidades musicales y trabajar para mejorarlas.”

“Aunque algunas de las facetas propuestas se plantean desde la perspectiva pedagógica, la dimensión del perfil del egresado es demasiado amplia y quizá muy ambiciosa.”

“Se hace énfasis en la formación pedagógica de este profesional como músico pedagogo.”

**CPCF**

**Coherencia del perfil de formación con el contexto.**

*Existe una coherencia entre el perfil de formación, la estructura curricular y las necesidades del contexto.*

“Sin embargo, desde esta misma perspectiva, es difícil garantizar el éxito que tenga el egresado como docente en los contextos socio culturales tan variados que se presentan en nuestro país.”

“Busca brindar a la sociedad un profesional de alta calificación con un gran campo de acción.”

“Es completo e indica el perfil ocupacional y hay una carga fuerte en la formación de sujeto para la sociedad.”

## CATEGORÍA No 5: (GCU) GESTIÓN CURRICULAR

*Aspectos relacionados con la gestión y administración del currículo de los programas de licenciatura en música.*

### CÓDIGOS

#### PIE

#### **Perfil de ingreso de estudiantes.**

*Existencia de un perfil del ingreso de nuevos estudiantes.*

“Se habla del examen de ingreso no del perfil.”

“Aunque no se presenta de manera totalmente explícita, se percibe la idea del tipo de estudiante que el programa plantea.”

“Hay unas condiciones musicales y pedagógicas que son requeridas en los aspirantes.”

#### RAE

#### **Requisitos de acceso para estudiantes.**

*Descripción de requisitos de acceso al programa de licenciatura en música.*

“Lo que está descrito corresponde a los contenidos de las pruebas.”

“Realizan unas pruebas específicas para valorar las aptitudes musicales de los aspirantes y así seleccionar a los nuevos estudiantes.”

“Existe una descripción de los pasos dentro de este examen o prueba de ingreso, que compromete habilidades musicales y pedagógicas.”

**DAA****Descripción de actividades académicas.**

*Descripción de las actividades académicas desarrolladas en el programa de licenciatura en música.*

“Este punto es referido únicamente como título, pues su contenido carece de actividades y de métodos de enseñanza.”

“El proyecto curricular está sustentado en un modelo pedagógico integrado. El documento explicita cómo el programa concibe la educabilidad y la enseñabilidad, además de explicar cómo se desarrollan cada una de las asignaturas y los campos de formación.”

“Menciona diferentes aspectos de cómo el programa entiende la epistemología de la música y la de la pedagogía musical y cómo se desarrollan las metodologías acordes con las diferentes asignaturas.”

**EAE****Evaluación de los estudiantes.**

*Descripción de las estrategias usadas para evaluar a los estudiantes.*

“La presentación, descripción así como la base filosófica y teórica de los procesos evaluativos podría desarrollarse un poco más, ya que como está en el documento, está adecuadamente descrita, pero de manera superflua.”

“Permiten valorar el proceso de aprendizaje del estudiante.”

“Se ajustan a las normas de la institución y persiguen el logro de los objetivos.”

**CEE****Criterios para evaluar a los estudiantes.**

*Descripción de los criterios que se tienen en cuenta para evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes.*

“Existen unos criterios para realizar estas evaluaciones, que son cualitativas, individuales en algunos casos y se valen de jurados para realizar algunas de las pruebas.”

“La evaluación se rige por el reglamento estudiantil de la institución luego de que cada comité curricular defina cuáles asignaturas son teóricas o cuales son prácticas de ahí se establece cuáles pueden habilitarse y cuáles no.”

“Está claramente reglamentada en la institución y en el programa.”

**MOT****Mecanismos para la obtención del título.**

*Existencia de mecanismos para la obtención del título.*

“Hay distintas alternativas para cumplir con ese requisito de grado.”

“Menciona las diferentes modalidades de trabajo de grado sustentado en dos semestres de trabajo de grado y dos de investigación educativa y la forma en que se califica.”

“Describen los requisitos para obtener el título y las posibilidades de trabajo de grado.”

**CPG****Criterios para desarrollar el proyecto de grado.**

*Criterios para desarrollar y evaluar el proyecto de grado como requisito para acceder al título de licenciado en música.*

“Se han establecido algunos requisitos para obtener el título pero en el sentido investigativo se esperaba encontrar mayor rigurosidad y exigencia y direccionamiento hacia el campo educativo musical.”

“...existen diferentes modalidades de trabajo de grado, como un proyecto de investigación, práctica docente o creación.”

“El documento muestra el proceso que sigue el desarrollo del trabajo de grado que tiene un corte pedagógico, dadas las características institucionales y particulares del programa.”

**EDP****Evaluación del plan de estudios del programa de licenciatura.**

*Planteamiento de la evaluación del plan de estudios.*

“Aunque se habla de la autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad, no se plantea de manera explícita un proceso de evaluación permanente del programa, que le permita el mejoramiento continuo y la retroalimentación permanente.”

“Ha planteado un plan de mejoramiento conforme los criterios del proceso de autoevaluación direccionados por el CNA.”

“A pesar de que la reflexión y consolidación de un proceso claro, adecuado y fundamentado aún es naciente, y por ende sin consolidar, se percibe una actitud enfocada al mejoramiento continuo.”

**CEP**

**Criterios de evaluación del plan de estudios.**

*Criterios establecidos para evaluar el plan de estudios del programa de licenciatura en música.*

“Los criterios que se han adoptado obedecen a los lineamientos que propone el CNA para realizar la autoevaluación del programa.”

“Se rige por el CNA, con fines de acreditación y registro calificado.”

“Se habla de unos criterios de autoevaluación que se han determinado de manera general para todos los programas de la institución, describiendo cada uno de ellos. Además se incluye el proceso de verificación que adelanta el CNA con el ánimo de conceder los registros calificados o las acreditaciones de alta calidad.”







*ABSTRACT AND  
CONCLUSIONS*





# INTRODUCTION

The Colombian General Education Act (Ley 115, 1994) establishes that all citizens have the right to receive artistic and cultural education and, by means of this, contribute to the development of their sensory, emotional, affective and intellectual dimensions, within the framework of local culture and with multicultural national and international projection (Miñana, 1998). In this sense, Artistic Education in the Primary and Secondary education levels (1<sup>th</sup> to 11<sup>th</sup> grades) provides core training in Visual Arts, Music, Theatre and Dance (Cuellar & Sol, 2010).

In this South American country, according to Resolution 5443 (2010), which defines the specific quality characteristics of professional training programs in education, issued by the Ministry of National Education and protected by Law 30 (1992), which regulates the public service of higher education, the training of educators corresponds to higher education programs called 'Degrees'. Furthermore, this law states that the educator is a pedagogically oriented professional that guides teaching-learning processes, accompanying and guiding the process of training by competences in the student.

Teaching degree titles in Colombia for a specific discipline (Biology, Social Science, Music, Mathematics, Computer Science, Visual Arts etc.) are directed to train teachers for secondary education (6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, and 11<sup>th</sup> grades); while Pre-school Education graduates are engaged to education at an early age, and Primary education graduates guide the Primary educational level. Generally, these teaching degree programs are assigned to faculties of education, although there are cases in which they are offered by other kinds of specific discipline training centers; nevertheless, in these cases, the pedagogical training is assumed or guided by a Faculty of Education. In this academic framework, the present study addresses the analysis of titles in "Bachelor's degree in Music Teaching", which are the programs

responsible for the training of music educators. At the national meeting “Artistic Education, a common purpose”, held in 2006 under the auspices of the Ministries of Culture and Education, the diagnosis on the condition of art education training in Colombia was presented, presenting, among other findings, that training in art-related degrees has little relevance to the real needs of the immediate context and does not reach standards of international quality (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2006).

A total of 11 degrees in Artistic Education are offered in this country, and 13 in the case of Music Teaching, in addition to 18 programs for Professional Musician or Instrumentalist (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia – SNIES, 2010). These 13 degrees correspond to the following institutions: Conservatorio del Tolima (CT), Corporación Universitaria Adventista (UNAC) y Universidades del Atlántico (UAT), de Antioquia (UDEA), de Caldas (UC), de Córdoba (UCO), del Cauca (UNICAUCA), de Nariño (UDENAR), Industrial de Santander (UIS), Pedagógica Nacional (UPN), Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tecnológica de Pereira (UTP) and Universidad del Valle (UV).

The exploratory analysis of the situation of the Colombian Music Educators, both in their training and their professional performance, together with the experience of the design of a curriculum for the Bachelor’s degree in Music Teaching at the UPTC, and evaluation of the basic conditions for opening of new programs in the area of Music, in cooperation with the Ministry of Education, became the main elements of the author’s motivation to address and carry out this research project. This project stemmed from the concern of knowing what are the design characteristics of curricular projects for Music Education in Colombia; how can the training of Music Teachers in Colombia be described; and what is the perception of Music

Education teachers regarding different aspects of the curricular structure and the functioning of the 13 Bachelor's degrees in Music Teaching programs existing in the country.

Evaluation processes aim at improving the situation of the evaluated object. When it comes to evaluating university curricula, this is done with several intentions: to update it, to analyze its effectiveness and to assess its relevance, i.e. its quality standards through self-regulation, as suggested by the CNA National Accreditation Council. This agency, created by Law 30 (1992) promotes, manages and recognizes the quality of higher education institutions and their programs (Roa, 2003; Zabalza, 1998). Regarding the topic of this Doctoral thesis study -Bachelor's degrees in Music Teaching- only one has obtained the High Quality Accreditation recognition from the CNA; this is the program corresponding to Universidad de Caldas, accredited in 2007.

The intention of the present study was to evaluate the curricula of the 13 Bachelor's degrees in Music Teaching existing in Colombia, through descriptive research. The analysis took into account aspects related to the curriculum project of each program: vision, mission, objectives, admission requirements, graduate profile, etc. Similarly, a questionnaire was applied to 267 teachers belonging to these programs (90.5% of the total number of teachers – N= 295; 100%-- from the mentioned Bachelor's degree in Music Teaching programs), where it was intended to know general information regarding their training and professional experience, as well as their opinion on the particular conditions of the degree which they are a part of.

This work also contains theoretical aspects related to the history of music, culture and Music Education in Colombia; in addition to the evaluation processes of higher education

programs and social-professional insertion processes of graduates from Music Education degree programs in the country.

Finally, we present a detailed report of the results obtained from the application of the two instruments used in the research process, along with the discussion and conclusions drawn after the analysis of the evaluated curricula and the opinions of the participating teachers.

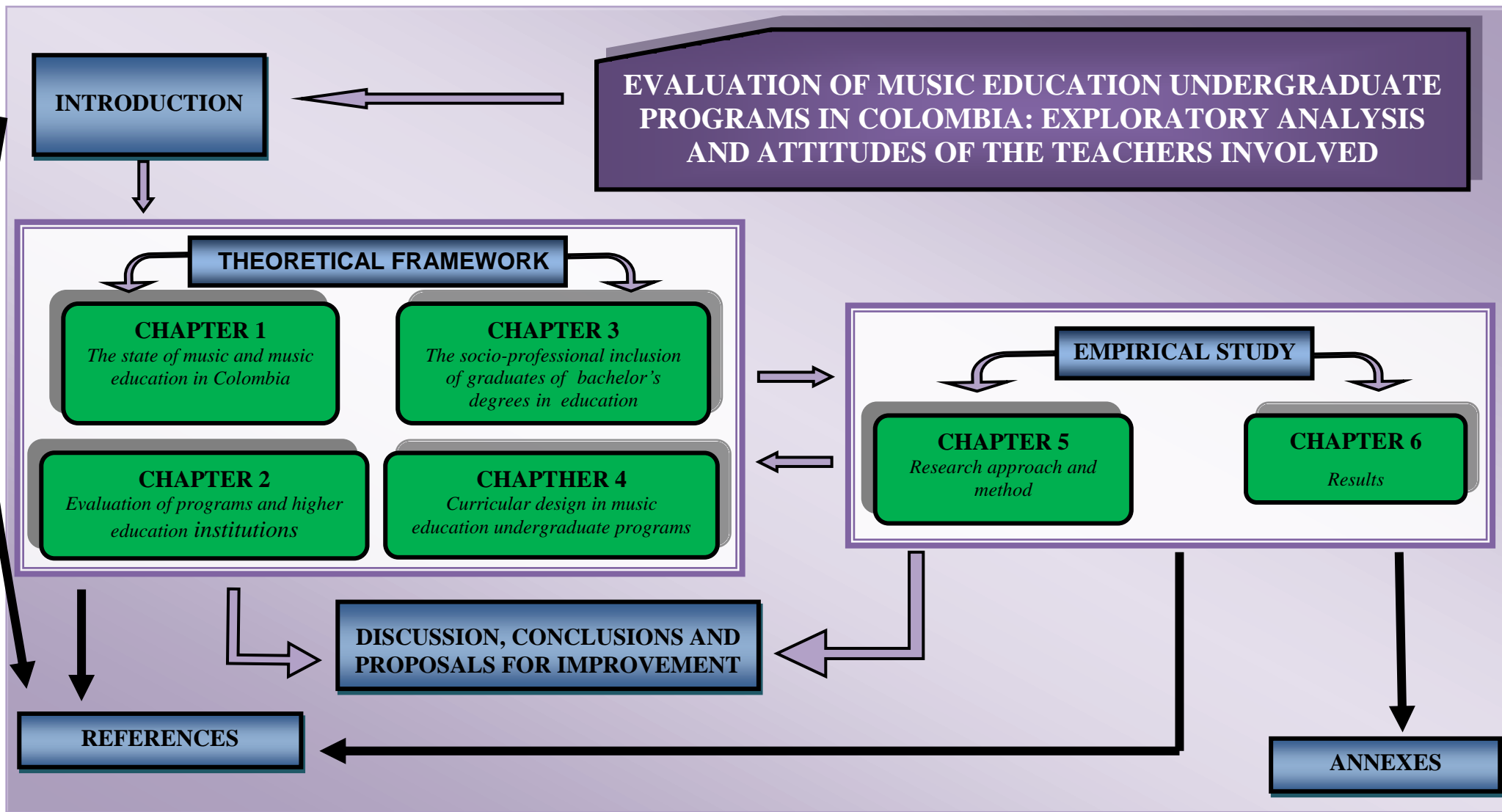


Figure 1. Graphics structure of the Thesis: steps taken in its preparation.





# THEORETICAL FRAMEWORK

## CHAPTER 1. THE STATE OF MUSIC AND MUSIC EDUCATION IN COLOMBIA

Understanding the Colombian cultural–musical phenomenon implies, by necessity, revisiting history and the social, educational and legislative background of this South American country, related to art, especially that which is most relevant to music. This first chapter is divided into four sections. The first refers to the historical outline of the aspects related to music and culture, endeavoring to explain the reason for the conflictive relationship between “popular music” and “art music”, set out by Aharonián (2000) for the Latin American case. The second section intends to sustain and describe the current state of musical activities in Colombia, a country whose culture is enriched by the presence of native, white, mulatto, black, and mestizo groups, each with its own characteristics and traditional manifestations. In the same way, the third and fourth sections focus on describing the different governmental actions and those of private enterprise, in the establishment of policies, projects and strategies conducive to strengthening the processes of non-formal and formal music education at different levels of the Colombian education system: Primary education (1st - 5<sup>th</sup> grades) and Secondary education (6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grades) as well as higher or university education. This brief historical outline, which includes current musical productions and education in Colombia, aims to describe the situational context of the Bachelor’s degrees in Music teaching or Music Education training programs in this country.

By means of the SNIES National Information System of Higher Education in Colombia, it was possible to establish that only 16 of the 32 departments of the country (50%) provide programs of higher education in Music (Professional Musician. Bachelor's degree in Music Teaching and Bachelor's degree in Art Teaching). A total of 68 universities offer programs in the area of music training (SNIES, 2010), distributed as follows: 27 as a Professional Musician (Musician, Instrumentalist, Masters in Music, Musical Studies etc.), 28 Bachelor's degree in Art Education and 13 bachelor's degrees in Music Teaching. The latter are the central theme of this research study.

## **CHAPTER 2. EVALUATION OF PROGRAMS AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

One of the main objectives of this study is to know the evaluation processes that occur within the Bachelor's degrees in Music Teaching in Colombia and the participation of the in-service teaching staff in these mentioned evaluative activities. Therefore, it is necessary to adequately address the glossary of concepts that support this endeavor. To do this, the present chapter will develop the explanation and association of the necessary nuclear terms to support the theoretical context of "evaluation"; evaluation being fundamentally understood as the evaluation of training programs, according to the quality policy sought by the different accreditation agencies that serve programs and educational institutions, both in general, and specifically regarding the (CNA) National Accreditation Council of Accreditation of Colombia, an organization belonging to the National Ministry of

Education, responsible for ensuring the fulfillment of Law 30 of 1992 for the public service of higher education, in relation to educational excellence.

This chapter is composed of four epigraphs: the first (one) points out the overview of the concept of “evaluation”, understood today as a scientific, practical and professional discipline (Hernández & Moreno, 2007) and its association with the term “quality”, a construction distinguished by the political, economic and social frameworks (Buendía, 2007), which according to Cheng (2003) is linked to parameters of educational evaluation since 1970. In the same way, the second and third section present aspects related to the evaluation of higher education music programs and institutions, and the various agencies responsible for such evaluative processes. The last section intends to explain the characteristics and functioning of the CNA.

### **CHAPTER 3. THE SOCIO-PROFESSIONAL INCLUSION OF GRADUATES OF BACHELOR’S DEGREES IN MUSIC EDUCATION**

**T**he technological, economic and demographic conditions of modern society, faced with processes of globalization and the strong professional competition existant in the context of a labor market with increasing international projection, makes the socio-professional inclusion of higher education graduates a relevant matter for educational institutions, for students themselves, as well as for the productive sector and the community in general (A. Jiménez, 2009a).

Far from claiming the decline of high intellectual standards in teachers’ formation and conceiving education for the job as a mere capitalist technicism, the transition of graduates

into the work place arises as a necessary commitment of higher education institutions. It is also a chance to improve teaching purposes, seeing graduates as key agents of social change (Harvey, 2000).

Graduates of Music Education training programs, referred to as pedagogical degrees in Music, as well as all other pedagogical bachelors, face in their first years of professional service, the challenge of putting into practice their teaching skills and learning to teach in a real educational context. In this sense Grossman & Thompson (2004) indicate that it is necessary to place more attention on novice teachers, proposing policies and strategies that favor their assessment and accompaniment during the early years of professional performance, and opportunities for continued education.

The matter of socio-professional inclusion is intrinsically tied to and consistent with the processes of quality assurance analyzed in the previous chapter: “Assessment Of Programs and Higher Education Institutions,” and therefore corresponds with the object of the present study; for this reason it has been taken into consideration in the four epigraphs of this theoretical framework.

The first section of the present chapter seeks to conceptualize the theme of socio-professional inclusion, employability and job skills, while the second shows international trends in the study of employment of graduates. The third section situates this theme in Colombia, under a general view, whereas the fourth section focuses specifically on the situation of the professional performance of the graduates of Education and Music Education programs.

## **CHAPTER 4. CURRICULAR DESIGN IN MUSIC EDUCATION UNDERGRADUATE PROGRAMS**

**T**he significance of training is conceived within the creative synthesis of three joint and symbiotically established systems: curricular structures, pedagogical practices and evaluative processes (N. López, 2007). Thus, to understand the reason for curricular design, it is necessary to establish the concept of curriculum, which involves the revision of two educational trajectories, the Anglo-Saxon trajectory, which is focused on curricular issues and psychology of learning, and the Hispanic trajectory, which aims towards didactics (A. Díaz, 2003; Bolívar & Bolívar, 2011; Mora, 2004). These definitions, visionary of future actions guiding teaching practice, constitute an evolution of the term curriculum, which in its initial stage was conceived as the set of contents required to obtain a title through teaching-learning strategies, but currently considers a structure whose design, development and assessment, account for processes rather than products, based on a critical analysis of the educational institution and the search for efficiency and quality (Tejada, 2005b).

According to Gimeno (2010), it is not until 1983 that the RAE -Royal Spanish Academy- dictionary includes the term “curriculum” with two meanings: syllabus (project of studies to be developed) and curriculum vitae, despite the fact that, as stated by M. Moreno (1998), it is an etymologically Latin, but semantically Anglo-Saxon word, with an ancient praxis and a recent praxeology. On the other hand, Domingo (2011) defines curriculum as a subject of continuous debate in educational processes, whose design and development is laden with ideological influences; thus, the curricular paradigm changes in parallel fashion to the

evolution of learning theories and the changing needs of educational systems (E. Calvo, 2009).

This final chapter of the theoretical framework is constructed from the first epigraph that presents a general description of the theory of curricular design, focusing on the second epigraph, the situation of curriculum appropriation in Latin America, and concluding with the third epigraph that presents the particularities of the curriculum design of Music Education programs, including examples of related international Music Education training programs.

# EMPIRICAL STUDY

## CHAPTER 5. RESEARCH APPROACH AND METHOD

This research paper intends to perform an evaluative analysis of Bachelor's degree in music education undergraduate programs currently existing in Colombia; programs which train future teachers in the music environment. In this analysis, four dimensions of the stated programs are particularly addressed:

1. General data (constitutive profile, geographical and organizational location, number of graduates and students, starting year and admission periodicity);
2. Program history, program duration and structure (number and distribution of credits and subjects, curriculum and training areas);
3. Curriculum principles (mission, vision, objectives, admission exam and profile, graduate profile, academic activities and teaching methods, student evaluation processes, title acquirement mechanisms, curriculum evaluation);
4. Program teachers' opinion in relation to different aspects of the curriculum.

The need of evaluating both academic programs and the higher education institutions which offer them, appears in Colombia with Law 30 (1992) for the organization of the public service of higher education. The issuing of this law motivates the creation of the CNA National Accreditation Council, responsible for processes of assessment and high quality accreditation in training programs and institutions.

The policy of educational quality for higher education adopted in 1992 imposes on university programs the mandatory need to obtain "Qualified Registration" from the CNA in



order to continue their academic functioning, and to acquire “High quality accreditation”, which corresponds to a voluntary assessment activity. Participation in these processes begins with a self-evaluation which assumes that each program, including all the participants involved in it, must review the curricular project and the different components and dimensions that constitute the curriculum, in order to fulfill the basic requirements for academic functioning, in the case of Qualified Registration; and to fulfill excellence requirements, in the case of High Quality Accreditation.

All that has been stated so far grants a conceptual and situational reference, from which the main questions that guide this thesis paper emerge. These questions are:

- ☞ How can we describe the training process of Music Educators in Colombia?
- ☞ Which are the design characteristics of curricular projects for music education undergraduate programs in Colombia?
- ☞ What professional features define the teachers of these programs, and how do these characteristics influence the training of Music Educators?
- ☞ What is the perception of program teachers regarding the curricular structure of the program in which they participate?
- ☞ What improvements can be implemented in the higher education curricula for Music Educators in Colombia, according to the needs of the local and national context?

To answer these questions the following objectives have been stated:

### **Main objectives of research**

1. To analyze and evaluate the structural and academic characteristics of the music education undergraduate programs in Colombia.
2. To analyze the opinions and perceptions of the teachers of music education undergraduate programs in Colombia, regarding the curriculum of the program in which they take part.
3. To perform a diagnostic description regarding the higher training of music educators in Colombia and propose a series of improvements.

### **Specific objectives of research**

1. To identify the structural and academic characteristics of the Bachelor's degrees in music education undergraduate programs in Colombia.
2. To analyze the relation between the variables: professional experience, type of teacher's contract, academic training and program teacher's area of specialization in relation to their opinion concerning a set of dimensions about the program in which they take part.
3. To compare the characteristics of the Universidad de Caldas Bachelor's degree in music education (only Colombian music education undergraduate program with high quality accreditation by CNA) and the other 12 programs included.
4. To propose improvement actions towards the curricular projects of degrees in music education undergraduate programs in Colombia, taking as a starting point the results found in this study.

### **Method**

For the development of this Research Project, a descriptive, empirical-analytic methodology was implemented, using a content analysis qualitative methodology, based on

“grounded theory” (Hsieh & Shannon, 2005; Mayring, 2000; Rodríguez, Lorenzo, & Herrera, 2005).

### **Sample and participants**

Due to the fact that in this study the data obtained comes from both textual and human sources; we will use the term *sample* for the analyzed textual sources and *participants* to refer to the teachers who have answered the applied questionnaire.

#### **Sample**

In this study, 13 music education undergraduate programs have been analyzed (100% of this kind of programs in Colombia), which represent 19% of the total amount of higher education Music programs in Colombia (68 programs).

#### **Participants**

267 teachers belonging to the 13 Colombian higher education institutions that offer music education undergraduate programs participated in this study ( $n=267$ ). All of them answered the applied questionnaire during the research and they represent 90.5% of the total amount of the teachers who work in these programs. Most of them are male -M- ( $fi=175$ ; 66%). The prevailing age average in the group of participants is 31 to 40 years of age (31.8%); the minimum age is 24 years, while the average age is 41.8 years, and the maximum is 81. 75.3% of the participants has less than 15 years of college level teaching experience. 56% of the total of participants does not have teaching experience in Primary school (1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> grades), whilst 46.8% does not have experience in Secondary school (6<sup>th</sup> to 11<sup>th</sup> grades); 29.5% of these teachers is a part of the tenured staff of the institutions where these music

education undergraduate programs are offered; in contrast to 70.4% of the teachers that have an “occasional” or temporal contract. Out of the total of participants, 54.3 % have a Bachelor’s degree in music education, 32.2% are Professional musicians, 6.3% have degrees or are teachers in other areas of knowledge and 0.7% have a double degree (Bachelor’s degree in music education and professional musician). As (much) for postgraduate education: 40% of the participants have a Specialization, 33.3% a Master’s degree, and 0.03% a PhD.

## **Research tools**

### **Analysis matrix**

This tool comes from one of the instruments used in the international project ALFA II-0448-A (Evaluation of Music Teacher Education Programs) – sponsored by the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission between 2004 and 2007. The structure of this matrix is divided into two ample sections: institutional identification data and curriculum description (structure, mission, vision, objectives, admission requirements, professional profile, academic activities and teaching methods, student evaluation, title acquisition mechanisms and curriculum assessment criteria). The content validity of this analysis matrix is endorsed by the opinions of experts, by means of a broad international work team participating in the mentioned ALFA project (Aróstegui, 2010).

### **Questionnaire**

This instrument also comes from the international project ALFA II-0448-A. The structure of this questionnaire is based upon two major sections: personal identification of the teacher (institution, age, gender, higher education experience in years, Primary school teaching experience and Secondary school teaching experience, type of contract, category in

teachers' ranking, academic area of specialization and training level reached –undergraduate, postgraduate-); as well as the completion of a questionnaire about curriculum evaluation in music education undergraduate programs in Colombia. This second part of the questionnaire regarding the training of music teachers contains 34 questions divided into 6 analysis categories: type of center or institution where the degree is offered, students' access to title, curriculum design and assessment, description of student population, description of teaching staff, and general and specific resources available to students and teachers for the development of academic activities.

### **Reliability and validity**

An internal consistency reliability analysis was performed on this questionnaire. This analysis focused on the forementioned items using an ordinal scale (Likert type) (Mateo & Martínez, 2008; P. Morales, 2008; Muñiz, 2003). Thus, only items number 2, 7, 27, 28, 31, 33 and 34 of the questionnaire were taken into account in order to calculate reliability. All other items were not considered, given the fact that they belonged to the qualitative type, including open questions and other true/false, yes/no type answers. The most widely used and most precise coefficient for these cases was calculated, Cronbach's alpha coefficient, using the item variance method (Ledesma, Molina, & Valero, 2002), and reaching a value of  $\alpha = .938$ , which represents a high degree of reliability.

This questionnaire also underwent a process of content validity, using the experts' opinion technique (Chacón, Pérez-Gil, Holgado, & Lara, 2001) as instructed by Carretero-Dios & Pérez (2007) in order to carry out the appropriate cultural adaptation of the test. Thus, the pilot test was sent to 12 experts/peer evaluators, who assessed the different items included in the first questionnaire from different points of view, according to their personal training

and academic work scenario, assigning a score based on a Likert scale (from 1 to 4 on each item), and providing the recommendations and suggestions they considered pertinent.

Once all the questionnaires were collected from the peer evaluators, the inter-evaluator concordance analysis stage took place in order to determine the content of the final questionnaire. The following criteria were adopted to eliminate, review and modify or accept the different items of the questionnaire (Barbero, Vila, & Suárez, 2003): that the value of the average score on each item were 2.5 or higher; that the value of the median of each item be equal to or greater than 2.5; the value of the median should be equivalent to item value; the percentile 50 ( $P_{50}$ ) should obtain values of 2.5 or greater. Also, an ambiguity coefficient was established, this coefficient intended to measure dispersion in peer evaluators' opinions, using the interquartile range as criteria, in such a way that, if the difference between percentile 75 ( $P_{75}$ ) and percentile 25 ( $P_{25}$ ) was 0 or 1, the item was accepted and/or slightly modified; if this difference ranked between 1 and 2, the item was reviewed and restated; and if it was above 2, the dispersion between peer evaluators' opinions was considered high and the item was rejected.

## **Procedure**

Initially the universities which would constitute the research sample were identified, determining that there were 13 music education undergraduate programs in Colombia. Subsequently each institution was informed of the intentions of this study, the curriculum information requirements of the program, and the possibility of a meeting with the total amount of teachers working in the programs in order to solve the questionnaire. The completion of questionnaire process by the teachers began in February 2010 and finished in August 2010. In the month of November the statistical analysis process of questionnaire data

began, using the PASW –Predictive Analysis Software- version 19.0. In like manner, during this month the information collected regarding music education undergraduate programs was catalogued and categorized, thus consolidating a complete document on the curricular information of these programs, which along with the analysis matrix, was sent to 12 experts/peer evaluators for review, analysis of curricular information and application of the analysis matrix for each case. Finally, and after obtaining only 9 out of these 12 assessments, the results were verified and the matrix content analysis stage began, using the QSR NVIVO 9 Software, with which a system of categories and emerging codes was structured; this system enabled the contrast of and the establishment of observable findings for the “Results” chapter.

## **CHAPTER 6. RESULTS**

This chapter presents the results emerging from the analysis performed on each of the studied variables present in the two instruments used for this investigation. In the first place, we find the content analysis results of the application of the *analysis matrix* corresponding to the assessed degree programs. This section begins with a comparative description of the most relevant aspects of the curricular information of the 13 music education undergraduate programs. Consequently, we present the findings obtained with the aid of the NVivo 9 Software in order to give a deeper sense and significance to the evaluation performed on each of the degree programs by the peer evaluators.

In the second place, the results of the analysis extracted from the answers given in the 267 questionnaires answered by the teachers of different music education undergraduate programs are shown. This chapter carries out a description of the statistical analysis

performed on the questionnaire items, using the PASW Software (Predictive Analytics SoftWare) 19.0.

### **Results of analysis matrix application**

As stated by Biber (2005) and Max-Bergman & Coxon (2005), among a broad field of researchers from the field of social sciences and education sciences, there has been a constant concern about developing instruments for data collection and using technological tools with the purpose of giving sense to qualitative type research, always seeking for the highest possible objectivity and a sense of validity from the verdicts provided by the performed analysis. In this sense, one of the main challenges is accomplishing a high consistency of findings in this type of research (Schmelkes, 2001) and, in the case of qualitative content analysis, going beyond the mere codification of textual extracts in order to attempt to build theories, supported by results (Burnard, 1991).

### **Comparative analysis of the music education undergraduate programs**

Once the *analysis matrix* was completed using the curricular and administrative documents provided by the 13 higher education institutions in which music education undergraduate programs are offered, the resulting information was organized and categorized as shown in Annex VI (CD in back cover of the thesis), thus permitting a contrast between the contents of all 13 programs. This information is summarized in the Tables 6.1, 6.2 and 6.3.



Table 6.1. *Analysis matrix comparative results by music education programs from institutions CT, UAT, UC, UCO and UDEA*

	<b>CT</b>	<b>UAT</b>	<b>UC</b>	<b>UCO</b>	<b>UDEA</b>
Public or private institution	Public	Public	Public	Public	Public
Academic centre	Conservatoire	Faculty of Fine Arts	Faculty of Arts and Humanities	Faculty of Education	Faculty of Arts
N° students to december 2010	223	240	184	267	263
N° graduates to december 2010	225	272	562	58	74
Year of start of program	1992	1965	1985	2001	2000
Periods of admission of new student cohorts	Semestral	Semestral	Semestral	Annual	Semestral
N° Credits	173	158	174	169	212
N° Sujets	78	68	69	80	73
Distribution percentage of subjects by number of credits	Music 68% Pedagogy 22% Humanistic 10% Elective courses 8%	Music 65% Pedagogy 27% Humanistic 8% Elective courses 8%	Music 70% Pedagogy 21% Humanistic 9% Elective courses 9%	Music 51% Pedagogy 30% Humanistic 18% Elective courses 17%	Music 57% Pedagogy 32% Humanistic 7% Elective courses 4%

Table 6.2. *Analysis matrix results comparative by music education programs from institutions UDENAR, UIS, UNAC and UNICAUCA*

	<b>UDENAR</b>	<b>UIS</b>	<b>UNAC</b>	<b>UNICAUCA</b>
Public or private institution	Public	Public	Private	Public
Academic centre	Faculty of Arts	Faculty of Human Sciences	Faculty of Education	Faculty of Arts
N° students to december 2010	235	242	89	74
N° graduates to december 2010	130	214	199	211
Year of start of program	1993	1984	2000	1973
Periods of admission of new student cohorts	Annual	Semestral	Annual	Every three academic periods
N° Credits	167	170	178	164
N° Sujetcs	66	91	69	76
Distribution percentage of subjects by number of credits	Music 80% Pedagogy 20% Humanistic .5%	Music 44% Pedagogy 32% Humanistic 24% Elective courses 2%	Music 43% Pedagogy 34% Humanistic 22%	Music 66% Pedagogy 23% Humanistic 10% Elective courses 5%

Table 6.3. *Analysis matrix results comparative by music education programs from institutions UPN, UPTC, UTP and UV*

	<b>UPN</b>	<b>UPTC</b>	<b>UTP</b>	<b>UV</b>
Public or private institution	Public	Public	Public	Public
Academic centre	Faculty of Fine Arts	Faculty of Education	Faculty of Fine Arts and Humanities	Faculty of Integrated Arts
N° students to december 2010	383	134	326	150
N° graduates to december 2010	939	111	197	378
Year of start of program	1971	1993	1982	1971
Periods of admission of new student cohorts	Semestral	Annual	Annual	Annual
N° Credits	170	175	159	167
N° Sujets	83	60	84	69
Distribution percentage of subjects by number of credits	Music 46% Pedagogy 32% Humanistic 22% Elective courses 15%	Musi 56% Pedagogy 28% Humanistic 16% Elective courses 19%	Music 63% Pedagogy 33% Humanistic 4% Elective courses 14%	Music 75% Pedagogy 15% Humanistic 10% Elective courses 10%

**Content analysis results of analysis charts applied by expert evaluators**

Once the process of compiling the Analysis matrix for each of the 13 music education undergraduate programs was performed by the 9 expert/peer evaluators, the next step was to establish a system of categories and emerging codes, starting with textual classification by significance units (Porta & Silva, 2003; Rodríguez, Lorenzo, & Herrera, 2005; Scribano, 2000; Serbia, 2007; Trinidad & Jaime, 2007), aided by the NVivo9 Software. This process of codifying and continuous revision and narrowing down resulted in a structure formed by 5 categories and 59 analysis codes. Table 6.4 shows the frequencies and percentages of the resulting definitive codes from the analysis performed, grouped into the corresponding category.

Table 6.4. *Frequencies and percentages derived from the application of a system of categories and emerging codes to the analyzed degree programs*

<b>Category DGP (General program description)</b>		<b><i>F</i></b>	<b><i>%</i></b>
		563	11.9
<b>Code</b>	<b>Name</b>	<b><i>f</i></b>	<b><i>%</i></b>
<b>ADP</b>	Adequate of the program description	178	3.8
<b>ACE</b>	Absence of specific features of the program	50	1.1
<b>FMC</b>	Similar musical training	28	.6
<b>OFM</b>	Offering of two programs in music	11	.2
<b>DEO</b>	Structural differences with other music degree programs	48	1.0
<b>RUA</b>	Reference to academic unity	51	1.1
<b>VPD</b>	Value of teaching as a profession	17	.4
<b>RFD</b>	Reference to teacher training	100	2.1
<b>CCC</b>	Coherence with the context	80	1.7
<b>CCA</b>	Coherence with the artistic context	46	1.0
<b>CCE</b>	Coherence with the educational context	26	.6

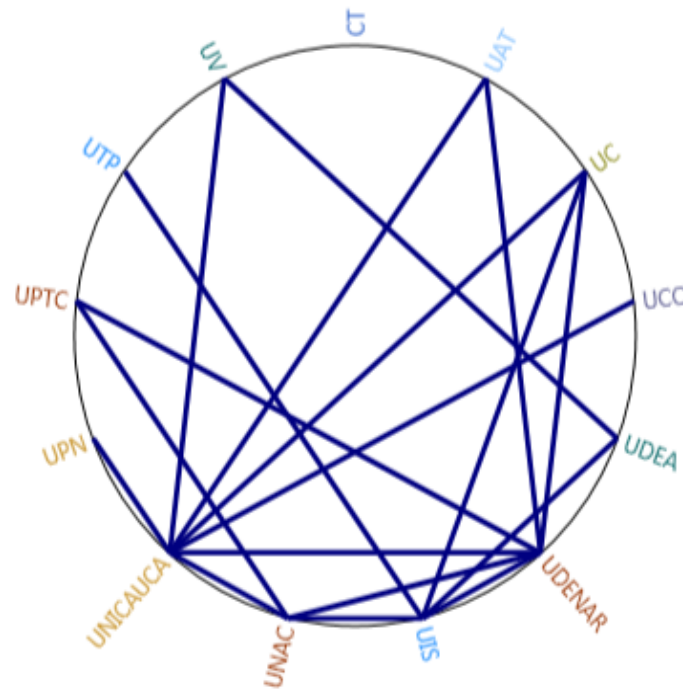
<b>Category CAR (Curricular characterization)</b>		<i>F</i>	%
		742	15.7
<b>Code</b>	<b>Name</b>	<i>f</i>	%
<b>ECS</b>	Solid curricular structure	33	.7
<b>CIT</b>	Clarity of information related to the program tradition	9	.2
<b>PTP</b>	Program with a tradition in the country	21	.4
<b>CIP</b>	Clarity of information regarding the program	44	.9
<b>EPP</b>	Curriculum structure	230	4.9
<b>PPP</b>	Pertinence of curriculum design	44	.9
<b>NCP</b>	Lack of clarity in the design	64	1.4
<b>ECD</b>	Weak curricular structure	20	.4
<b>ECT</b>	Traditional curricular structure	40	.8
<b>NCI</b>	Lack of clarity in the information	13	.3
<b>RPC</b>	Reference to creative thinking	11	.2
<b>ONP</b>	Curricular orientation by problematic nuclei	7	.1
<b>MPC</b>	Motivation to perform curricular changes	26	.6
<b>EPM</b>	Structure can be improved	115	2.4
<b>FIA</b>	Missing aspects	65	1.4
<b>Category ECU (Curricular structure)</b>		<i>F</i>	%
		1389	29.4
<b>Code</b>	<b>Name</b>	<i>f</i>	%
<b>EMP</b>	Musical or pedagogical emphasis	160	3.4
<b>ECA</b>	Emphasis by credits and subjects number	113	2.4
<b>LMP</b>	Equivalence in music and pedagogy	80	1.7
<b>ASP</b>	Pedagogical aspects	95	2.0
<b>IAP</b>	Inclusion of pedagogical aspects	131	2.8
<b>NMP</b>	Missing pedagogical aspects	139	2.9
<b>FPFE</b>	Pedagogical training in a Faculty of Education	12	.3
<b>ASM</b>	Musical aspects	61	1.3
<b>MDM</b>	More time in musical training	154	3.3
<b>MFP</b>	Musical aspects as professional training	7	.1

<b>Code</b>	<b>Name</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
<b>FEI</b>	Reference to research activities	150	3.2
<b>FDI</b>	Reference to instrumental training	116	2.5
<b>IFH</b>	Inclusion of humanistic training	114	2.4
<b>INT</b>	Inclusion of no traditional subjects	57	1.2
<b>Category POC (Principles and philosophy of the curriculum)</b>		<b><i>F</i></b>	<b>%</b>
		874	18.5
<b>Code</b>	<b>Name</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
<b>MDP</b>	Program mission	139	2.9
<b>EMC</b>	Mission structure and coherence	70	1.5
<b>VDP</b>	Program vision	129	2.7
<b>EVC</b>	Vision structure and coherence	92	2.0
<b>ODP</b>	Program objectives	124	2.6
<b>EOC</b>	Objectives structure and coherence	84	1.8
<b>PLM</b>	Professional profile of the music teacher	165	3.5
<b>CELM</b>	Musical characteristics of music education graduate	12	.3
<b>CELP</b>	Pedagogical characteristics of music education graduate	24	.5
<b>CPFC</b>	Professional profile and coherence with context	35	.7
<b>Category GCU (Curriculum management)</b>		<b><i>F</i></b>	<b>%</b>
		1234	26.2
<b>Code</b>	<b>Name</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
<b>PIE</b>	Access qualification of students	203	4.3
<b>RAE</b>	Access requirements of students	236	5.0
<b>DAA</b>	Academic activities description	218	4.6
<b>EAE</b>	Student assessment process	164	3.5
<b>CEE</b>	Student assessment criteria	48	1.0
<b>MOT</b>	Requirements to graduate	145	3.1
<b>CPG</b>	Research activities criteria	85	1.8
<b>EDP</b>	Curriculum evaluation process	135	2.9
<b>CEP</b>	Curriculum evaluation criteria	93	2.0

The category with the most textual references in the 13 assessed music education undergraduate programs corresponds to *curricular structure* (ECU,  $f=1389$ , 29.4%) and, within it, the codes with the highest covered percentage were: EMP (Musical or pedagogical emphasis, 3.4%) and MDM (More time in musical training, 3.3%). EPM has a dependence relationship with all of categories: **DGP -ACE, CCC-**, **ECU -NMP-**; **POC -MDP, VDP-**; **GCU -EDP, PIE-**; **CAR -ECD-**; and associative relationship with code MPC (Motivation to perform curricular changes). The dependence relationship among these codes is justified because the observations from the assessors, which refer to the aspects that can be improved in the description of the programs, depend on the revision and restructuring of the components of curricular projects. Conversely, the associative relationships described suggest similarities in the definition and content of the codes EPM and MPC, and between ADP and CIP.

Figure 6.1 shows the links established among the 13 music education undergraduate programs based on the similarity in coding obtained from the charts applied by the evaluators. It specifically deals with the coding located in the .9 – 1 range of Jaccard's indexes obtained from conglomerate analysis. This figure demonstrates the existing connections among the institutions that offer a professional music program (UV, UDEA and UNICAUCA), as well as a music education program; as well as those relations between the programs pertaining to the Faculty of Education (UPTC and UNAC). A significant detail is the notable difference in the coding of CT, the only institution with the designation of Conservatoire that forms part of the sample. In relation to the objectives of this study, it is important to point out the correspondence established between UC's program and those of other institutions, given High Quality conditions that UC holds, according to the National Ministry of Education finding

reciprocity between UDENAR and UC ( $I_j=.926$ ); UIS and UC ( $I_j=.909$ ); also UNICAUCA and UC ( $I_j=.907$ ).



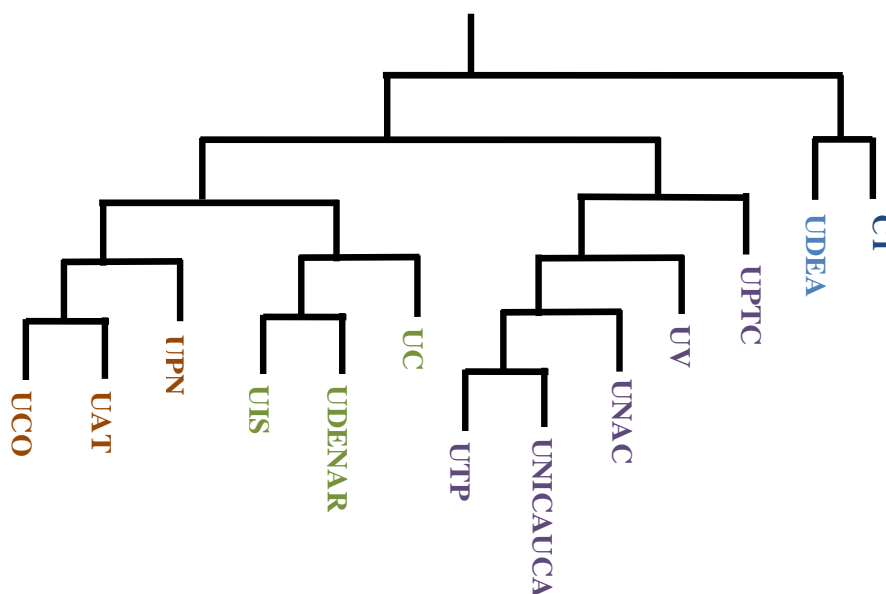
*Figure 6.1.* Relationship between programs assessed by similarity in coding

### **Morphological study of analysis matrix**

A general analysis and an individual one (by institution) was made of the lexicon used by the evaluators in the completion of the application of the analysis charts for the music education undergraduate programs in Colombia, with the purpose of identifying the existing links between the evaluations conducted on the programs, based on the words used and their linguistic implications. Applying Pearson's Correlation Index ( $r$ ), which reflects the degree of lineal relation that exists between two variables, where -1 is equivalent to a perfect inverse lineal relation, 0 means that no relation exists, and 1 means that a perfect direct lineal relation exists; a Dendrogram of conglomerates was established, which organized groups of programs



related by similarity of words (Figure 6.2). From these groupings the set: UTP, UNICAUCA, UNAC, UV and UPTC stands out, as well as CT and of UDEA's individuality or independence.

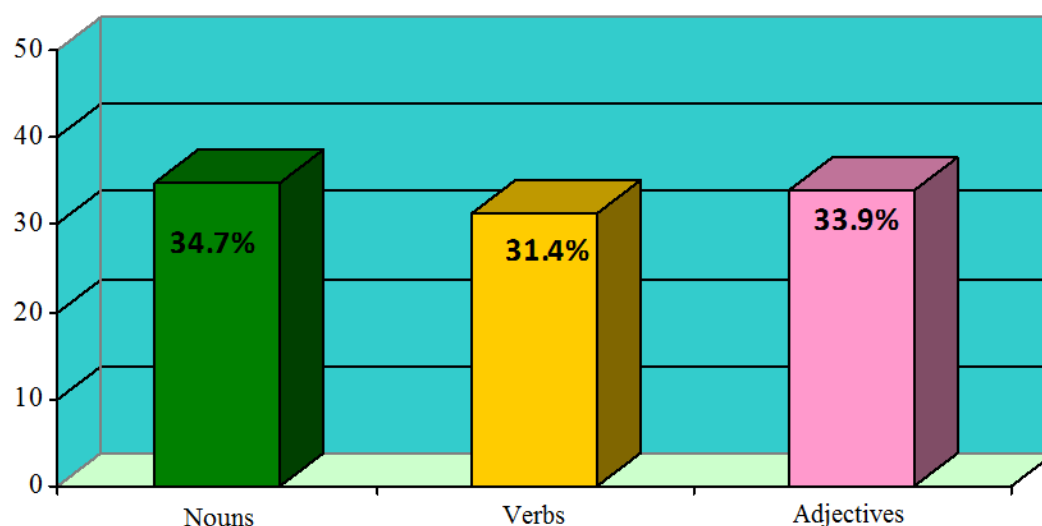


*Figure 6.2.* Dendrogram by similarity of words used in the music education undergraduate programs assessed

### **Presence of nouns, verbs and adjectives in the evaluated analysis matrix**

The general analysis of word frequency was carried out in the evaluations of the 13 music education undergraduate programs, with help from the Software Nvivo 9, and preliminary results of the study of word categories -excluding numbers, articles, prepositions and pronouns- were refined, because of their irrelevance to this study. Attention was paid only to nouns, verbs and adjectives, a complex exercise due to the richness of language and its multiple possibilities (Corrales, 1997). In this way, 1067 nouns, 965 verbs and 1041 adjectives were distinguished (Figure 6.3). The words with the greatest recurrence in the noun group were: “evaluador [evaluator] ( $f=2572$ ; 5.9%)”, “formación [training] ( $f=720$ ; 1.7%)”,

“programa [program] ( $f=714$ ; 1.4%)”, “plan de estudios [curriculum] ( $f=370$ ; .4%)”, “asignaturas [subjects] ( $f=286$ ; .8%)”, and “música [music] ( $f=225$ ; .3%)”. Likewise, the most recurrent words in the verb group were: “es [is], son [are] and está [is] ( $f=3247$ ; 3.9%)” and “existe [exists] ( $f=1221$ ; 1.9%)”. Lastly, in relation to the adjectives, the most utilized words were: “clara [clear] ( $f=1373$ ; 1.9%)”, “coherente [coherent] ( $f=1092$ ; 2.2%)”, “musicales [musical] ( $f=517$ ; 1.0%)”, “pedagógica [pedagogical] ( $f=300$ ; .8%)”, and “curricular [curricular] ( $f=132$ ; .3%)”.



*Figure 6.3.* Percentage of words occurrence (only nouns, verbs, and adjectives) in programs evaluations

### **Results of questionnaire application**

Different authors (Feixas, 2002; García, Guerra, González, & Álvarez, 2010; Grossman & MacDonald, 2008) have emphasized the importance that research has nowadays in the way higher education professionals participate and engage in the program in which they work as teachers. In this way, the 267 professors, belonging to the 13 music education

undergraduate programs analyzed in this study, completed a questionnaire entitled “Assessment of curriculum for the training of music education teachers in Colombia”, with the aim of establishing different aspects about the design of the respective curriculum of the programs in which each one develops his or her professional work.

In order to carry out the analysis, the PASW -Predictive Analytics SoftWare- was used, version 19.0, to perform different types of descriptive tests of inferential and multivariant character for each of the sections in which the data collection instrument is structured. Consequently, the results obtained in the statistical analysis of the answers gathered from the participants through the use of this instrument will be shown in the same thematic order of the questionnaire.

### **Musical level of students entering the pedagogical degree program**

According to the teachers in CT, UAT, UC, UDEA, UPN and UV, the level is average ( $f_i=130$ , 48.7%), while those in UCO, UDENAR, UIS, UNAC, UNICAUCA, UPTC and UTP consider the level to be low ( $f_i=90$ , 33.7%), with statistically significant differences detected in the application of the Chi-squared test in relation to the educational institution ( $X^2_{(60, n=267)}=120.2$ ;  $p=.00$ ). In order to establish which variables are related to, or influence, the teaching staff's perception of the musical levels of the program candidates, a Regression Model with Optimum Scaling was developed ( $R^2=.701$ ;  $p=.01$ , ANOVA with 95% of confidence). University teaching experience of the teaching staff, types of undergraduate degrees of the teachers participating in the study, student motives for choosing the degree, other reasons students choose the program, and the contract type of the teaching staff, were determined as variables that influence the participating teachers' opinion about the musical level of the program candidates.

### Requirements for program admission

The analysis shown in Table 6.5 permits a clear view of the behavior of data by institution, since, upon applying Pearson's Chi-squared test ( $X^2_{(60, n=267)}=173.7; p=.00$ ), it was determined that statistically significant differences exist in the program admission requirements for the different universities, in concordance with the teachers' opinions.

Table 6.5. *Frequencies and percentages for requirements for program admission*

Institution	Requirements for program admission									
	Musical and pedagogical proof		Musical and instrumental proof		Musical, instrumental and pedagogical proof		Certificate and musical, instrumental and pedagogical proof		Don't exist	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	2	8.0	17	68.0	3	12.0	3	12.0	0	.0
UAT	1	6.0	11	73.3	3	20.0	0	.0	0	.0
UC	0	.0	20	100.0	0	.0	0	.0	0	.0
UCO	0	.0	12	92.3	0	.0	0	.0	1	7.7
UDEA	0	.0	22	88.0	1	4.0	2	8.0	0	.0
UDENAR	0	.0	16	55.2	11	37.9	0	.0	2	6.9
UIS	1	5.9	15	88.2	0	.0	1	5.9	0	.0
UNAC	0	.0	12	75.0	0	.0	0	.0	4	25.0
UNICAUCA	1	5.6	13	72.2	1	5.6	0	.0	3	16.6
UPN	3	8.1	9	24.3	23	62.2	0	.0	2	5.4
UPTC	2	13.3	3	20.0	8	53.3	1	6.6	1	6.6
UTP	0	.0	14	93.3	0	.0	1	6.6	0	.0
UV	0	.0	21	95.5	0	.0	1	4.5	0	.0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>3.7</b>	<b>185</b>	<b>69.3</b>	<b>50</b>	<b>18.7</b>	<b>9</b>	<b>3.0</b>	<b>13</b>	<b>4.9</b>

### **Responsibility for the curriculum design**

35.2% of the participants believe that it was the teachers who designed the curriculum, while 22.5% state that it was a committee composed of teachers, administrative staff, and students. Also, a similar percentage of the teachers -21.7%- think that this work was the product of a committee made up solely of professors and administrative staff. 137 of the participants indicate that a group of people gathered to determine the curriculum that governs the academic purposes of the program, in accordance with the standards set by the CNA, which highlight the importance of including the different agents of academia in order to conduct pertinent evaluations and curricular adjustments. The comparisons made *post-hoc*, with the application of the Bonferroni test, proved significant differences in the agents responsible for the design of the curriculum and the only institution between CT and UV ( $t= 2.296, p < .01$ ).

### **Frequency in curriculum evaluation**

Regarding the frequency of evaluation of the curriculum, the CNA states that the duration of “Qualified Registration”- is seven years, while that of High Quality Accreditation ranges from four to six years. Most teachers (38.2%) note that this evaluation is conducted annually, followed by a group of teachers, also of considerable proportion (34.4%), who affirm that curriculum evaluation is carried out every 2 to 5 years. However, some teachers noted that the curriculum had never been evaluated (7.1%), others who did not know if it had been evaluated, and those who did not respond to the question (14.6%). The Chi-squared test ( $X^2_{(48, n=267)}=98.2; p=.00$ ) shows that there are statistically significant differences between the institution and the point of view of the teachers, with respect to the evaluation of music education undergraduate programs curriculum (Table 6.6).

Table 6.6. *Descriptive statistics data for frequency in curriculum evaluation*

Institution	Frequency in curriculum evaluation										M	DT	CV
	Never		Annual		2-5 years		>5 years		NR				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
CT	0	.0	13	52.0	6	24.0	3	12.0	3	12.0	2.84	1.068	.376
UAT	0	.0	8	53.3	4	26.7	0	.0	3	20.0	2.87	1.187	.414
UC	0	.0	8	40.0	10	50.0	0	.0	2	10.0	2.80	.894	.319
UCO	0	.0	8	61.5	4	30.8	0	.0	1	7.7	2.54	.877	.345
UDEA	0	.0	10	40.0	5	20.0	1	4.0	9	36.0	3.36	1.350	.402
UDENAR	11	37.9	7	24.1	6	20.7	3	10.3	2	6.9	2.24	1.272	.568
UIS	0	.0	7	41.2	6	35.3	2	11.8	2	11.8	2.94	1.029	.350
UNAC	0	.0	6	37.5	6	37.5	1	6.3	3	18.8	3.06	1.124	.367
UNICAUCA	4	22.2	3	16.7	5	27.8	2	11.1	4	22.2	2.94	1.474	.501
UPN	2	5.4	13	35.1	16	43.2	1	2.7	5	13.5	2.84	1.068	.376
UPTC	1	6.7	6	40.0	5	33.3	1	6.7	2	13.3	2.80	1.146	.409
UTP	1	6.7	3	20.0	10	66.7	0	.0	1	6.7	2.80	.862	.308
UV	0	0.0	10	45.5	9	40.9	1	4.5	2	9.1	2.77	.922	.333
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>7.1</b>	<b>102</b>	<b>38.2</b>	<b>92</b>	<b>34.5</b>	<b>15</b>	<b>5.6</b>	<b>39</b>	<b>14.6</b>	<b>2.82</b>	<b>1.132</b>	<b>.401</b>

### Methodology employed for curriculum evaluation

Test application is the most recurrent methodology in the curriculum evaluation of music education undergraduate programs (53.6%), together with interviews (32.2%), although external evaluations are also mentioned (9.4%). These can be visits of academic peers with the aim of verification, carried out within the processes of Qualified Registration and High Quality Accreditation established by the CNA.

### Usefulness given to curriculum evaluation results

126 responses were obtained. They indicated that in 7 of the programs (CT, UC, UCO, UDEA, UIS, UNAC, UV), the teachers consider assessment results to be highly useful ( $Mdn= 4$ ), while in 3 of the programs (UDENAR, UPTC, UTP), the tendency is to consider the results to be of average usefulness ( $Mdn= 3$ ), as can be noted in Figure 6.4.

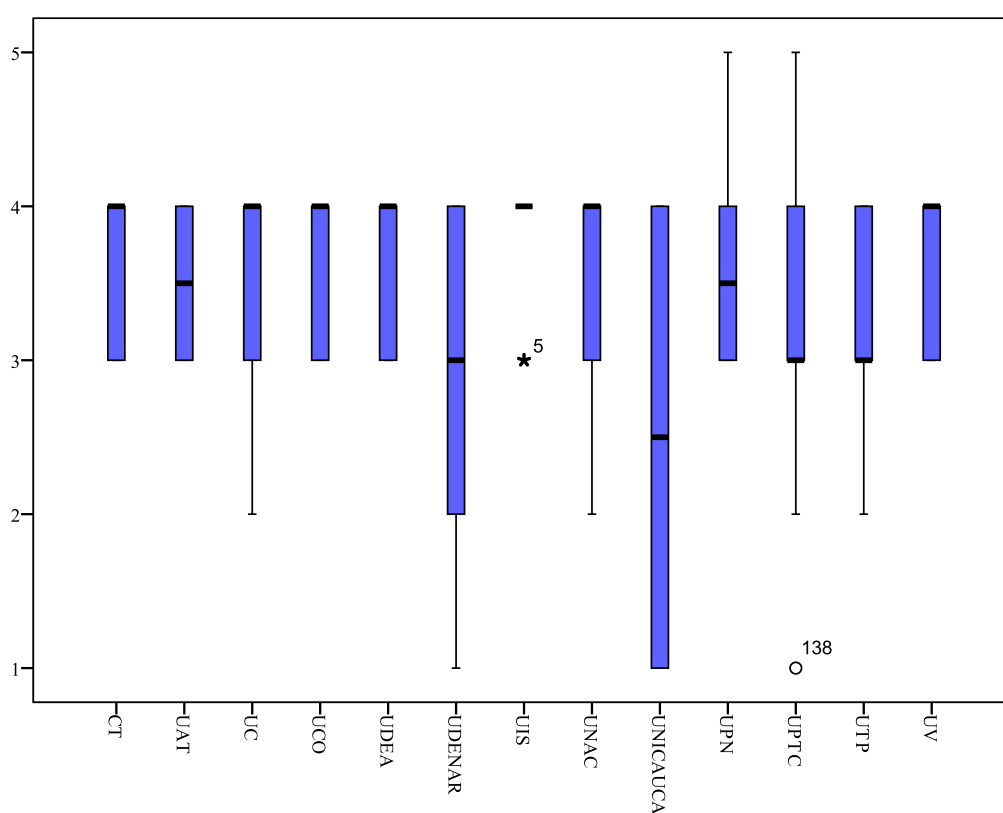


Figure 6.4. Box and Whiskers comparative institution by Usefulness given to curriculum evaluation results

### **Existence of an academic project guaranteeing the achievement of the curriculum objectives**

62.5% of the teachers responded affirmatively to the existence of a project that guarantees the achievement of the curriculum objectives in the respective music education undergraduate programs, while the remaining 37.5% say that a project does not exist or that they are unaware of it. The Chi-squared test for the sample ( $X^2_{(24, n=267)}=53.0; p=.00$ ) depicts the presence of statistically significant differences between the participants and the institution's knowledge of the existence of a curricular project in the different music education undergraduate programs.

### **Student motives for selecting a music education undergraduate program**

The application of the Chi-squared test determined that statistically significant differences exist among students' reasons for choosing these studies and the institution ( $X^2_{(84, n=267)}=116.0; p=.01$ ). Also, the analysis of these results (Table 6.7) shows that a high number of teachers indicate that the student population chooses to pursue a music education undergraduate program due to their musical calling, and because they have no other option. According to 71.2% of the teachers, the student population selects the music education undergraduate program because they have no other option; they would prefer to be Instrumentalists and not Educators. In certain cases, the music education undergraduate programs are the only musical training programs offered in the region and its public universities, where enrollment fees are not as high as in private institutions and are accessible to all social strata. On the other hand, some students use the music education undergraduate program as a bridge to prepare themselves academically to enter professional music programs.



Table 6.7. *Frequencies and percentages for Student motives for selecting a music education undergraduate program*

Institution	Student motives for selecting this programs													
	Vocation		Only option		Vocation only option		Vocation only option family tradition		Vocation only option family complement to musical training		Vocation only option complem..		Vocation and complem.	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	7	29.2	5	20.8	4	16.7	4	16.7	3	12.5	1	4.2	0	.0
UAT	2	13.3	6	40.0	3	20.0	0	.0	1	6.7	2	13.3	1	6.7
UC	1	5.0	12	60.0	3	15.0	0	.0	1	5.0	2	10.0	1	5.0
UCO	4	30.8	2	15.4	3	23.1	2	15.4	1	7.7	0	.0	1	7.7
UDEA	4	16.0	5	20.0	11	44.0	1	4.0	3	12.0	1	4.0	0	.0
UDENAR	6	20.7	4	13.8	11	37.9	2	6.9	1	3.4	5	17.2	0	.0
UIS	2	12.5	7	43.8	3	18.8	0	.0	1	6.3	1	6.3	2	12.5
UNAC	5	31.3	3	18.8	1	6.3	1	6.3	2	12.5	1	6.3	3	18.8
UNICAUCA	4	23.5	3	17.6	4	23.5	2	11.8	2	11.8	2	11.8	0	.0
UPN	9	24.3	3	8.1	9	24.3	0	.0	5	13.5	5	13.5	6	16.2
UPTC	3	20.0		0.0	7	46.7	1	6.7	1	6.7	3	20.0	0	.0
UTP	3	20.0	2	13.3	7	46.7	0	.0	0	.0	2	13.3	1	6.7
UV	6	28.6	2	9.5	4	19.0	0	.0	6	28.6	1	4.8	2	9.5
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>21.3</b>	<b>54</b>	<b>20.5</b>	<b>70</b>	<b>26.6</b>	<b>13</b>	<b>4.9</b>	<b>27</b>	<b>10.3</b>	<b>26</b>	<b>9.9</b>	<b>17</b>	<b>6.5</b>

### Student population interest in curriculum modification

From the obtained results, observable in Figure 6.5, it can be affirmed that there exists a marked student interest for modification. The Chi-squared test ( $X^2_{(24, n=267)}=44.8; p=.00$ ) found that statistically significant differences exist in student interest per institution. Post-hoc comparisons, based on the Bonferroni test, showed significant differences in student interest for curriculum modification and the institution, between UNICAUCA and UAT ( $t= .700, p < .01$ ), UNICAUCA and UC ( $t= .733, p < .001$ ), UNICAUCA and UCO ( $t= .603, p < .05$ ), mainly.

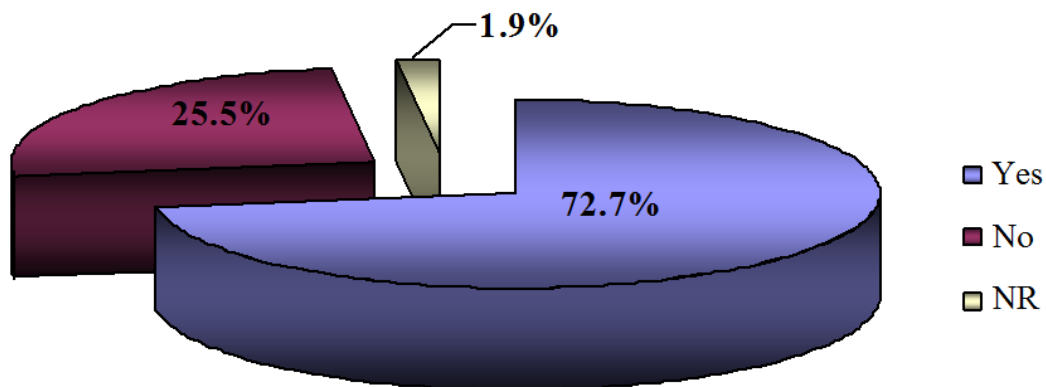


Figure 6.5. Percentage of student population interest in curriculum modification

#### **Mechanisms utilized by the students to express their concerns**

According to teachers' perceptions, the channel with the greatest acceptance by the students to communicate their interests is that of informal comments (46.4%), while the low percentage of use of formal mechanisms through student representatives (18%) or commissions created for this purpose (7.1%), suggest little acceptance from the student community of formalizing their academic-administrative concerns. *Post-hoc* comparisons, by means of the Bonferroni test, proved significant differences in the mechanisms used by the students to express themselves to the institution in UNICAUCA and UC only ( $t= 1.717$ ,  $p < .01$ ).

#### **Students' extracurricular musical activity outside the institution**

98.9% of the teachers participating in the study affirm that the students practice an active musical life outside of the institution mostly as instrumentalists and teachers, as well as musical directors and arrangers (Figure 6.6)

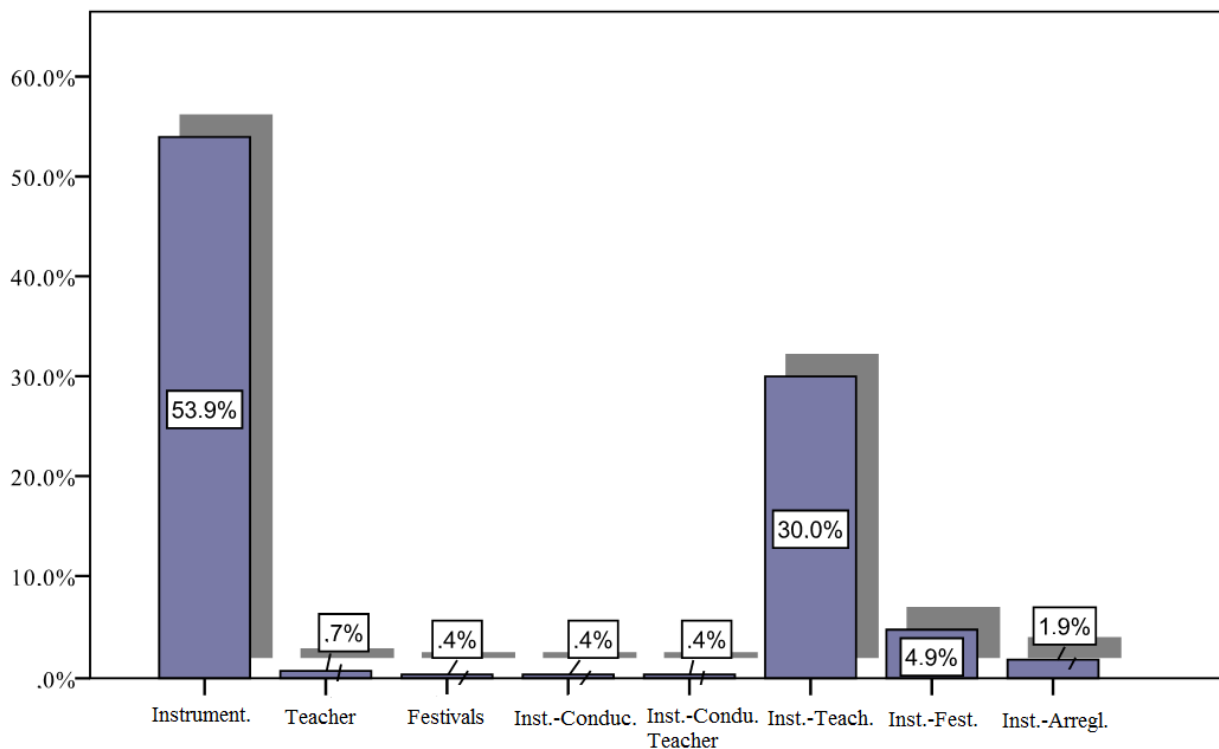


Figure 6.6. Percentage distribution for Students' extracurricular musical activity outside the institution

### Student population's musical production in the classroom

As can be observed in Table 6.8, the students' musical style preference is distributed, in descending order, between popular music –jazz, pop, mexican music, religious music, etc.– (76.7%), folkloric music (71.1%), and classical music. The aim was to identify what programs demonstrate significant differences with respect to the students' musical production in the classroom by institution. Therefore, *post-hoc* comparisons were established by means of the DMS test, which showed differences between CT and UC ( $t= 1.560, p < .01$ ), CT and UIS ( $t= 1.125, p < .05$ ), CT and UNAC ( $t= 1.42, p < .05$ ), CT and UNICAUCA ( $t= 1.193, p < .05$ ), UAT and UC ( $t= 1.600, p < .01$ ) mainly.

Table 6.8. Frequency and percentage distribution for student population's musical production in the classroom

Institution	Student population's musical production in the classroom													
	Classic		Folkloric		Popular		Classic folkloric		Classic folkloric popular		Classic popular		Folkloric popular	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CT	0	.0	0	.0	4	16.7	1	4.2	11	45.8	1	4.2	7	29.2
UAT	0	.0	1	6.7	2	13.3	1	6.7	4	26.7	0	.0	7	46.7
UC	3	15.8	3	15.8	3	15.8	1	5.3	8	42.1	1	5.3	0	.0
UCO	0	.0	1	7.7	1	7.7	1	7.7	4	30.8	1	7.7	5	38.5
UDEA	2	8.0	0	.0	3	12.0	1	4.0	13	52.0	3	12.0	3	12.0
UDENAR	2	7.4	0	.0	4	14.8	1	3.7	13	48.1	2	7.4	5	18.5
UIS	0	.0	2	12.5	6	37.5	0	.0	6	37.5	2	12.5	0	.0
UNAC	3	20.0	0	.0	1	6.7	8	53.3	2	13.3	0	.0	1	6.7
UNICAUCA	1	5.6	5	27.8	1	5.6	3	16.7	3	16.7	1	5.6	4	22.2
UPN	2	5.4	1	2.7	2	5.4	1	2.7	24	64.9	3	8.1	4	10.8
UPTC	0	.0	1	6.7	3	20.0	0	.0	5	33.3	1	6.7	5	33.3
UTP	1	7.1	2	14.3	2	14.3	0	.0	5	35.7	1	7.1	3	21.4
UV	2	10.0	2	10.0	2	10.0	1	5.0	10	50.0	2	10.0	1	5.0
<b>Total (%)</b>	<b>6.0%</b>		<b>6.7%</b>		<b>12.7%</b>		<b>7.1%</b>		<b>40.4%</b>		<b>6.7%</b>		<b>16.9%</b>	

### Academic activity of the teaching staff

In this analysis, the Chi-squared test ( $X^2_{(72, n=267)}=116.6; p=.00$ ) found significant differences by educational institution. The greatest percent of the teaching staff's commitment corresponds to teaching (in all institutions), followed by research activity, except in UC, UIS, UNAC and UPN, where there is great dedication to outreach and tutorials. In this case, *post-hoc* comparisons, by means of the Bonferroni test, proved significant differences regarding the academic activity of the teachers and the institution, between UPTC and UDEA ( $t= 2.747, p < .001$ ), UPTC and UIS ( $t= 3.149, p < .01$ ), and UPTC and UPN ( $t= 2.429, p < .05$ ).

**Musical activity of the teaching staff outside the educational institution**

Study participants were asked if they practiced some sort of musical activity outside of the educational institution where they worked, either in a professional or an amateur environment. Affirmative responses were obtained from 197 teachers, who specified that they practiced as: composers, arrangers, musical directors, cultural agents, musicologists and luthiers (Table 6.9).

Table 6.9. *Percentage distribution for musical activity of the teaching staff outside the educational institution*

Institution	Musical activity of the teaching staff						
	Professio. musician	Amateur musician	Composer - arranger	Musicolog.	Musical director	Cultur. agent	Luthier
CT	46.4%	3.6%	28.6%	3.6%	7.1%	7.1%	3.6%
UAT	38.0%	3.4%	27.6%	3.4%	13.8%	13.8%	.0%
UC	63.0%	3.7%	14.8%	3.7%	.0%	.0%	3.7%
UCO	26.9%	11.5%	11.5%	15.4%	19.2%	15.4%	.0%
UDEA	39.1%	8.7%	17.4%	17.4%	10.9%	6.5%	.0%
UDENAR	44.9%	6.1%	32.7%	6.1%	6.1%	4.1%	.0%
UIS	31.2%	12.5%	25.0%	3.0%	15.6%	12.5%	.0%
UNAC	42.9%	7.1%	14.3%	14.3%	7.1%	7.1%	7.1%
UNICAUCA	31.8%	4.5%	45.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%
UPN	46.8%	1.6%	35.5%	4.8%	9.7%	1.6%	.0%
UPTC	28.9%	10.5%	21.1%	21.1%	10.5%	7.9%	.0%
UTP	33.3%	13.3%	26.7%	6.7%	13.3%	6.7%	.0%
UV	30.0%	7.5%	40.0%	2.5%	12.5%	7.5%	.0%

**Interest of teaching staff in curriculum modification**

A high percentage of the participants in the research study (79.0%) reported some interest in modifying the curriculum, while 51 of the teachers said that they did not have any

interest (19.1%) and 5 did not respond to the question (1.9%). The application of the Chi-squared test ( $X^2_{(24, n=267)}=39.3; p=.02$ ) determined that statistically significant differences exist in teacher interest compared by institution, and the *post-hoc* DMS test evidenced these differences between CT and UDEA ( $t= .280, p< .05$ ), CT and UTP ( $t= .360, p< .05$ ), UIS and UC ( $t= .371, p< .05$ ), UNICAUCA and UC ( $t= .344, p< .05$ ), mainly.

### **Method used by teaching staff to express their opinions**

Results can be observed in Table 6.10, by crossing the data with the educational institution variable, with the exception of the group of teachers who did not respond to the question, which represent 24.3% of the total participants.

Table 6.10. *Percentage for method used by teaching staff to express their opinions*

Institution	Method used by teaching staff to express their opinions			
	Individual	Associations	Representatives	Teachers' meeting
CT	33.3%	33.3%	33.3%	.0%
UAT	20.0%	10.0%	70.0%	.0%
UC	52.6%	.0%	42.1%	5.3%
UCO	50.0%	30.0%	10.0%	10.0%
UDEA	30.4%	13.0%	39.1%	17.4%
UDENAR	50.0%	20.0%	20.0%	10.0%
UIS	22.2%	11.1%	66.7%	.0%
UNAC	57.9%	10.5%	21.1%	10.5%
UNICAUCA	46.7%	6.7%	33.3%	13.3%
UPN	46.3%	12.2%	24.4%	17.1%
UPTC	50.0%	8.3%	25.0%	16.6%
UTP	47.1%	5.9%	35.3%	11.8%
UV	26.6%	20.0%	46.7%	6.7%

**Aspects to be modified in the curriculum**

In the majority of the programs (CT, UAT, UC, UCO, UDEA, UIS, UNAC, UNICAUCA, UPTC, UTP, UV), most teachers believe that the general curriculum degree structure should be modified (Table 6.11). The aim was to find which variable influenced the teachers' view regarding aspects to modify on the curriculum. For this purpose a Regression Model with Optimum Scaling was carried out ( $R^2=.599$ ;  $p=.03$  ANOVA with 95% of confidence), determining the following variables as those which have a direct relationship to concrete aspects of curriculum modification: university teaching experience of teaching staff, motives of pedagogical degree candidates, teachers' undergraduate degrees, age, ranking given to the training of music education undergraduate programs in the country, and area of study that should have the greatest presence in the curriculum. The Beta Coefficient .626 indicates that the age of the teachers is the variable with the greatest incidence in the model.

Table 6.11. *Percentages for aspects to be modified in the curriculum*

Institution	Aspects to be modified in the curriculum				
	Curriculum structure	Musical structure	Pedagogical structure	Subjects	Music-pedagogy balance
CT	56.3%	37.5%	.0%	.0%	6.3%
UAT	88.9%	.0%	11.1%	.0%	.0%
UC	61.1%	22.2%	.0%	16.7%	.0%
UCO	66.7%	11.1%	11.1%	.0%	11.1%
UDEA	90.9%	.0%	.0%	4.5%	4.5%
UDENAR	44.0%	28.0%	8.0%	8.0%	12.0%
UIS	66.7%	22.2%	.0%	.0%	11.1%
UNAC	66.7%	13.3%	.0%	13.3%	6.7%
UNICAUCA	63.6%	18.2%	.0%	18.2%	.0%
UPN	36.7%	40.0%	.0%	6.7%	16.7%
UPTC	80.0%	20.0%	.0%	.0%	.0%

	Curriculum structure	Musical structure	Pedagogical structure	Subjects	Music-pedagogy balance
UTP	92.3%	7.7%	.0%	.0%	.0%
UV	73.3%	20.0%	.0%	6.7%	.0%
<b>Total</b>	<b>23.8%</b>	<b>18.1%</b>	<b>17.9%</b>	<b>23.3%</b>	<b>15.1%</b>

### Influence of research practice on teaching activity

According to the participants' interpretation, in UAT, UDENAR, UIS, UNAC, UPN, UPTC, UTP  $-f_i=81$ , 30.3%- research has an average influence on teachers' work, while in CT, UC, UDEA  $-f_i=50$ , 8.7%- it has little influence. When this data is compared to participants' latest academic degree (Table 6.12), it is found that teachers with PhDs consider research practices to have little influence on teaching activity, while teachers with Masters degrees consider the influence to be average. *Post-hoc* comparisons, by means of the Bonferroni test in this case, demonstrated significant differences between UCO and CT ( $t=1.745$ ,  $p < .05$ ), UCO and UC ( $t=1.885$ ,  $p < .05$ ), and UCO and UNICAUCA ( $t=2.162$ ,  $p < .01$ ).

Table 6.12. Descriptive statistics for influence of research practice on teaching activity

Latest academic degree	Influence of research practice on teaching activity					M	DT	CV
	Much	Somewhat	Rarely	Little	Very little			
Without studies	.0%	14.3%	14.3%	14.3%	14.3%	4.00	2.082	.520
Grade	7.1%	22.4%	29.6%	15.3%	14.3%	3.27	1.482	.454
Specialization	11.3%	16.9%	26.8%	15.5%	19.7%	3.14	1.570	.500
Master	4.8%	14.3%	36.9%	23.8%	16.7%	2.77	1.236	.445
PhD	.0%	14.3%	14.3%	42.9%	28.6%	2.14	1.069	.499
<b>Total</b>	<b>16.9%</b>	<b>18.7%</b>	<b>30.3%</b>	<b>18.0%</b>	<b>7.1%</b>	<b>3.07</b>	<b>1.462</b>	<b>.477</b>



### Teaching model promoted by curriculum

There exists a greater tendency in the analyzed music education undergraduate programs towards the balance between pedagogical and musical training (67.0%), followed by the category “more music than pedagogy” (18.0%). 7.9% of the participants did not answer this question (Table 6.13). *Post-hoc* comparisons, by means of the Bonferroni test, showed significant differences between the teacher model promoted by the curriculum and the one promoted by the institution, only between UPN and UNICAUCA ( $t = .865, p < .05$ ).

Table 6.13. *Frequencies and percentages distribution for teaching model promoted by curriculum*

Institution	Teaching model promoted by curriculum							
	Musician > pedagogue		Pedagogue > musician		Musician = pedagogue		NR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	3	12.0%	2	8.0%	19	76.0%	1	4.0%
UAT	1	6.7%	2	13.3%	10	66.7%	2	13.3%
UC	6	30.0%	1	5.0%	12	60.0%	1	5.0%
UCO	2	15.4%	0	.0%	10	76.9%	1	7.7%
UDEA	6	24.0%	1	4.0%	10	40.0%	8	32.0%
UDENAR	6	20.7%	7	24.1%	15	51.7%	1	3.4%
UIS	1	5.9%	0	.0%	15	88.2%	1	5.9%
UNAC	6	37.5%	1	6.3%	8	50.0%	1	6.3%
UNICAUCA	9	50.0%	0	.0%	9	50.0%	0	.0%
UPN	1	2.7%	4	10.8%	31	83.8%	1	2.7%
UPTC	2	13.3%	0	.0%	11	73.3%	2	13.3%
UTP	0	.0%	1	6.7%	13	86.7%	1	6.7%
UV	5	22.7%	0	.0%	16	72.7%	1	4.5%

### **Knowledge of Colombian legislation regarding artistic education**

43.4% of the teachers participating in the study answered affirmatively, while 55.8% said they were unfamiliar with this government regulation. Upon conducting this analysis by educational institution (Table 6.14), the Chi-squared independence test found that there were no statistically significant differences ( $X^2_{(24, n=265)}=34.0; p=.09$ ). The behavior of the data in UAT, UNAC, UPN, UPTC, and UTP is stressed, institutions in which the percentages of teachers who are familiar with the legislation on artistic education and those who are not familiar with it are very close or totally equal. A high percentage of teachers who work in the musical area express not being familiar with the mentioned policies (62.4%), contrary to the group of teachers pertaining to the pedagogical area, who affirm being familiar with it (63.9%).

Table 6.14. *Frequencies and percentages distribution for knowledge of Colombian legislation regarding artistic education*

Institution	Knowledge of Colombian legislation regarding artistic education					
	Yes		No		NR	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CT	15	60.0%	10	40.0%	0	.0%
UAT	7	46.7%	7	46.7%	1	6.7%
UC	6	30.0%	14	70.0%	0	.0%
UCO	9	69.2%	4	30.8%	0	.0%
UDEA	6	24.0%	19	76.0%	0	.0%
UDENAR	12	41.4%	17	58.6%	0	.0%
UIS	5	29.4%	12	70.6%	0	.0%
UNAC	7	43.8%	9	56.3%	0	.0%
UNICAUCA	5	27.8%	13	72.2%	0	.0%
UPN	20	54.1%	17	45.9%	0	.0%
UPTC	7	46.7%	8	53.3%	0	.0%
UTP	8	53.3%	6	40.0%	1	6.7%
UV	9	40.9%	13	59.1%	0	.0%

### Relevance of government policies on artistic education

The 116 participants (43.4%) who manifested being familiar with the Colombian government's policies in the subject of Artistic Education were asked to state what level of relevance these policies have (Table 6.15). The Chi-squared test determined that no statistically significant differences existed in the results of these findings ( $X^2_{(36, n=116)}=37.0$ ;  $p=.42$ ). The Regression Model with Optimum Scaling developed for this case ( $R^2=.719$ ;  $p=.01$ , ANOVA with 95% of confidence), determined the following variables as having a direct relationship with the viewpoint of the teaching staff regarding the pertinence of government policies on Artistic Education: university teaching experience, student motives for choosing this degree, teaching staff's undergraduate studies, age, ranking given to the training of the Musical Educators in the country, and training area that should have a greater presence in both the curriculum and the educational institution. The Beta Coefficient .593 indicates that educational institution is the most recurrent variable in the model.

Table 6.15. *Descriptive statistics for relevance of government policies on artistic education*

Institution	Relevance of government policies on artistic education						
	Very good	Good	Barely Acceptable	Poor	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
CT	.0%	26.7%	53.3%	20.0%	2.93	.704	0.240
UAT	.0%	28.6%	71.4%	.0%	2.71	.488	0.180
UC	.0%	.0%	100.0%	.0%	3.00	.000	0.000
UCO	.0%	55.6%	22.2%	22.2%	2.67	.866	0.325
UDEA	.0%	.0%	50.0%	50.0%	3.50	.548	0.156
UDENAR	.0%	33.3%	50.0%	16.7%	2.83	.718	0.253
UIS	.0%	20.0%	60.0%	20.0%	3.00	.707	0.236
UNAC	.0%	83.3%	16.7%	.0%	2.17	.408	0.188
UNICAUCA	.0%	20.0%	60.0%	20.0%	3.00	.707	0.236
UPN	.5%	15.0%	70.0%	10.0%	2.85	.671	0.235
UPTC	.0%	42.9%	57.1%	.0%	2.57	.535	0.208

	Very good	Good	Barely Acceptable	Poor	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
UTP	.0%	25.0%	50.0%	25.0%	3.00	.756	0.252
UV	.0%	44.4%	44.4%	11.1%	2.67	.707	0.265

### **Training area that should have greater presence in the curriculum**

A high percentage of teachers did not respond to this question (54.3%); however, the teaching staff was majorly inclined to prefer the instrumental area (15.0%) as the area that should have a greater presence in a curriculum of music education undergraduate programs. We also investigated the behavior of data distributed according to the latest academic degree of the teachers, where the Chi-squared test ( $X^2_{(16, n=122)}=14.4; p=.57$ ) determined that there were no significant differences between the degree of academic training and the subjects that should have a greater presence in the curriculum (Table 6.16). Expert educators (without an academic title), who make up a high percentage of those who did not answer, prefer instrumental training, similar to those teachers who only have an undergraduate degree and expertise. In the case of the teachers with a Master's and Doctoral degrees, preference was for psychopedagogical musical education. The Regression Model with Optimum Scaling ( $R^2=.794; p=.03$ , ANOVA with 95% of confidence) determined the following variables as having a direct relationship with the area that should have a greater presence in the curriculum: university teaching experience, student motives for choosing this degree, undergraduate studies of teaching staff, ranking given to the training of music educators in the country, educational institution and influence of government policies on artistic education in the structure of the program. According to the Beta Coefficient .611, student motives for choosing this degree was the variable with the highest incidence in this model.

Table 6.16. Training area that should have greater presence in the curriculum by latest academic degree

Latest academic degree	Training area that should have greater presence in the curriculum				
	Music theory	General pedagogy	Music education	Instrument	NR
Without studies	.0%	.0%	.0%	28.6%	71.4%
Grade	15.3%	9.2%	8.2%	17.3%	50.0%
Specialization	12.7%	8.5%	12.7%	14.1%	52.1%
Master	8.3%	4.8%	16.7%	13.1%	57.1%
PhD	.0%	.0%	14.3%	.0%	85.7%
<b>Total</b>	<b>11.6%</b>	<b>7.1%</b>	<b>12.0%</b>	<b>15.0%</b>	<b>54.3%</b>

### Training situation of higher education music teachers in Colombia

According to the responses of the participants, the music education undergraduate programs is placed in the range of *good* (43.8%) and *regular* (40.5%). However, 2.2% of the total number of teachers score it as *excellent*, and 3.0% as *poor*. The Chi-squared test ( $X^2_{(48, n=267)}=74.4; p=.00$ ) found that statistically significant differences exist between this training situation of music educators and the institution (Table 6.17). The Beta Coefficient of .560 in the Regression Model with Optimum Scaling ( $R^2=.808; p=.02$ , ANOVA with 95% of confidence) instituted for this case, indicates that program admission requirements is the most recurrent variable in the design of the mentioned model (Table 6.18).

Table 6.17. *Descriptive statistics for training situation of higher education music teachers in Colombia*

Institution	Training situation of higher education music teachers in Colombia							
	Excellent	Good	Regular	Bad	NR	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
CT	4.0%	48.0%	44.0%	4.0%	.0%	2.48	.653	.263
UAT	6.7%	33.3%	26.7%	.0%	33.3%	3.20	1.424	.445
UC	5.0%	45.0%	30.0%	10.0%	10.0%	2.75	1.070	.389
UCO	7.7%	76.9%	7.7%	.0%	7.7%	2.23	.927	.415
UDEA	.0%	36.0%	48.0%	.0%	16.0%	2.96	1.020	.345
UDENAR	.0%	44.8%	55.2%	.0%	.0%	2.55	.506	.198
UIS	11.8%	17.6%	58.8%	.0%	11.8%	2.82	1.074	.381
UNAC	.0%	68.8%	31.3%	.0%	.0%	2.31	.479	.207
UNICAUCA	.0%	50.0%	27.8%	11.1%	11.1%	2.83	1.043	.368
UPN	.0%	32.4%	54.1%	5.4%	8.1%	2.89	.843	.291
UPTC	.0%	33.3%	53.3%	.0%	13.3%	2.93	.961	.328
UTP	.0%	33.3%	33.3%	6.7%	26.7%	3.27	1.223	.374
UV	.0%	63.6%	22.7%	.0%	13.6%	2.64	1.049	.398

Table 6.18. *Regression Model with Optimum Scaling for incidence on training situation of higher education music teachers in Colombia*

Independent variables	Training situation of higher education music teachers in Colombia				
	<i>Beta</i>	<i>ET</i>	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Academic centre	.394	.253	6	2.42	.05
Musical activities of students	.415	.257	5	2.61	.05
Musical production of the students in the classroom	.528	.253	7	4.36	.00
Undergraduate degree of the teacher	.465	.250	3	3.47	.03
Program admission requirements	.560	.276	4	4.11	.01
Usefulness given to curriculum evaluation results	.420	.217	5	3.76	.01

**General resources available to the teaching staff**

Table 6.19 shows the results of this analysis, from which it was concluded that all of the institutions have a library, although some are better equipped than others (variation in the percentages of response).

Table 6.19. *Percentage of general resources available to the teaching staff*

Institution	General resources available to the teaching staff			
	Library	Periodical publications room	Study rooms	Theater
CT	47.1%	11.8%	39.2%	2.0%
UAT	62.5%	12.5%	25.0%	.0%
UC	60.6%	12.1%	27.3%	.0%
UCO	54.2%	25.0%	20.8%	.0%
UDEA	35.2%	35.2%	29.6%	.0%
UDENAR	46.7%	20.0%	33.3%	.0%
UIS	50.0%	27.1%	22.9%	.0%
UNAC	42.1%	18.4%	39.5%	.0%
UNICAUCA	62.1%	20.7%	17.2%	.0%
UPN	49.3%	20.5%	30.1%	.0%
UPTC	41.7%	16.7%	41.7%	.0%
UTP	38.9%	16.7%	38.9%	5.6%
UV	40.0%	32.7%	27.3%	.0%

**Specific resources available to student population**

Institutions report having musical instruments, study rooms, musical amplification equipment, technological equipment and pedagogical materials, which in some cases are insufficient, out of date, and found in poor condition (Table 6.20).

Table 6.20. *Percentage of specific resources available to student population*

Institution	Specific resources available to student population				
	Musical instruments	Study rooms	Music equipment	Technological equipment	Pedagogical materials
CT	24.2%	15.1%	19.1%	24.2%	17.1%
UAT	22.7%	16.6%	21.2%	22.7%	16.6%
UC	28.1%	4.2%	23.9%	23.9%	19.7%
UCO	31.7%	4.8%	21.9%	21.9%	19.5%
UDEA	21.7%	20.8%	17.3%	21.7%	18.2%
UDENAR	30.2%	28.1%	10.4%	17.7%	13.5%
UIS	23.2%	23.2%	13.6%	20.5%	19.1%
UNAC	22.8%	20.0%	20.0%	22.8%	14.2%
UNICAUCA	37.5%	12.5%	33.3%	31.2%	6.2%
UPN	27.0%	7.5%	26.3%	24.8%	14.2%
UPTC	23.0%	23.0%	23.0%	16.9%	13.8%
UTP	21.8%	20.3%	20.3%	21.8%	15.6%
UV	23.8%	22.6%	21.4%	20.2%	11.9%

### **Adaptation of spaces and materials for the teaching staff and student population**

In relation to the degree of adaptation of spaces and materials for teachers (Table 6.21), in which statistically significant differences were determined ( $X^2_{(30, n=267)}=49.2; p=.02$ ), it is clear that for programs pertaining to the Conservatoire and to the Fine Arts and Humanities Faculty, it is considered, in large percentage, that the state of these resources is suitable; while in the case of other Faculties, with a percentage exceeding 44.0%, accessible resources are deemed of average suitability. Similarly, the Chi-squared independence test found statistically significant differences ( $X^2_{(30, n=267)}=49.2; p=.02$ ) in the adaptation of spaces and materials for the students.



Table 6.21. *Descriptive statistics for adaptation of spaces and materials for the teaching staff and student population*

Academic centre	Adaptation of spaces and materials for the teaching staff and student population						M	DT	CV
	Poor	Inadequate	Good	Adequate	Excellent	NR			
Conservatoire	.0%	8.0%	44.0%	48.0%	.0%	.0%	3.48	.714	.205
Fac. of Arts	8.5%	22.0%	47.6%	19.5%	2.4%	.0%	2.67	.816	.306
Fac. of Integrated Arts	.0%	13.0%	60.9%	17.4%	4.3%	4.3%	2.35	.587	.250
Fac. of Arts and Humanities	4.2%	27.8%	44.4%	18.1%	2.8%	2.8%	2.77	.832	.300
Fac. of Human Sciences	.0%	12.5%	56.3%	25.0%	6.3%	.0%	2.68	.802	.299
Fac. of Educación	.0%	7.7%	56.4%	30.8%	5.1%	.0%	3.28	.841	.257
Fac. of Fine Arts and Humanities	.0%	10.0%	10.0%	60.0%	10.0%	10.0%	3.18	.728	.229

# **DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT**

## **CHAPTER 7. DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT**

**T**he curricular aspects of an academic training program make up a particular sum of principles, perspectives and interests, which emerge during the construction and planning process. As Zabalza (1998) affirms, a curriculum cannot be reduced to a simple list of subjects, but rather it should be understood as the project that enables the mission of training and professionalization of a higher education institution. Undoubtedly, a project of such importance should be evaluated to determine if its purposes have been achieved, and to see if it carries out the multiple functions for which it has been designed. It is in this way that the present work finds its relevance, given that similar research has not been carried out until now, in the specific area of higher music training curriculum in Colombia. This situation introduces the need for these programs to establish evaluation processes, as well as improvement plans, that permit them to progressively increase their assets and reach High Quality recognition.

This section presents the discussion and conclusions of this research paper, listed according to the initially proposed objectives and the principal results found in the data analysis, obtained through the application of two previously mentioned instruments. This work will conclude with the presentation of proposals for improvement and future work prospects.

### **Discussion of the Comparative Analysis of undergraduate programs in Music Education**

Unlike the professional musical training programs in Colombia, in which private university institutions provide 56%; 92.3% of all undergraduate training programs for Music Education are offered by public institutions (SNIES, 2010). This situation may be related to the increasing role of the private sector in university education (Bollag, 2009; Rama, 2010), and its interest in covering humanistic education (in this case the training of professional Musicians). It may also be related to the low demand of students aspiring to enter undergraduate programs oriented towards the training of educators (Vaillant, 2005). Additionally, the high economic cost that the development of undergraduate Music Education programs requires from an institution of higher education, compared to the limited income per enrolled student in public institutions, can also be an issue, as the number of students in the majority of these undergraduate programs is not very high.

Of the 13 undergraduate Music Education programs evaluated, only 3 are developed in Faculties of Education; the other 10 belong to Fine Arts Faculties. This fact could lead to differences in the orientation of the training of future Music Educators during their university studies. Students trained in programs pertaining to Faculties of Education would have to follow a structure with greater pedagogical training, while students pursuing programs in Faculties of the Arts would have greater artistic emphasis in their musical training (Herrera & Lorenzo, 2008; Mateiro, 2010). Nevertheless, this research highlights that the curriculum differences between the curriculum of Music Education undergraduate programs (pedagogical orientation) and those of undergraduate programs for professional Musician (musical orientation) are almost imperceptible. These differences include some units of pedagogy that

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

appear in the first type of programs and are absent in the second, creating a lack of definition in training and a lack of a pertinent professional orientation in the curriculum itself.

Regarding the number of enrolled students in this type of programs: in the year 2010, the number of enrolled students showed an increase of 15.8% with respect to Lorenzo & Cárdenas (2010) study in 2008. The same pattern occurs with the number of graduates, which increased 17.6% from 2008 to 2010. On the other hand, it is important to point out the presence of 28 undergraduate Art Education programs, which include a music component in their formative structure, and aim at preparing professionals capable of guiding the subject of Artistic Education in the different levels of the Colombian educational system. The creation of the undergraduate program in Music and Dance Education at Universidad Tecnológica del Chocó in 2010 is also emphasized, a proposal that emerges from the characteristic cultural experiences of Afro-descendants in the region (Arango, 2010). This program was not taken into account for the present study because of its structural differences in comparison to the other undergraduate Music Education programs.

The mission, vision, and objectives of the 13 evaluated programs include training of musical educators to prepare them for successful work in the different levels of the Colombian educational system (Primary and Secondary education), as well as in the area of informal education (education for work and human development). Similarly, a reference is made, in the graduate profiles of these undergraduate programs, to the fact that the graduate will be able to practice as a teacher and also, as director or instrumentalist in musical groups. Nonetheless, a clear contradiction is evident among the training objectives of these programs and the reality of the work scenario where the graduate can perform professionally. Even if there are plenty of job opportunities which follow the curricular objectives for these

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

graduates, when looking for work as Music Teachers in Colombian educational institutions, the situation still demands a set of professional requirements different to the occupational profile intended by the programs. For example, the latest competitions for teacher positions in the area of Art Education in the public education sector, held by the National Ministry of Education, demand professionals with as much knowledge of Music as Fine Arts, Theater and Dance, elements that are only minimally considered in the curriculum of undergraduate programs in Music Education. As Goubert et al. (2009) propose, the profiles of Music training undergraduate programs in Colombia are too broad and unclear, because they do not differentiate between the limits of professional practice for a Musician, and a graduate with a degree in Music Education (Mateiro, 2010).

On the other hand, the majority of the evaluated programs also examine the professional performance of graduates as instrumentalists or directors of groups, although generally this training is belated (Goubert, et al., 2009) and existing employment opportunities in this sector are very competitive, for national as well as foreign professionals. This context forces graduates of these undergraduate programs in Music Education to generate their own sources of employment, creating short term groups and trying to participate, in some cases, in the projects of the National Music Plan for Peaceful Coexistence [Plan Nacional de Música para la Convivencia], which presents a great level of bureaucratization, along with difficulties in boosting job acquisition processes and the payment of stable wages (Mojica, 2011; Salazar & Mazuera, 2010).

In connection with the previous discussion, and despite the highlighted contradictions of the graduate profile of these undergraduate programs as far as the training of Musical Educators, at this moment the option of teaching offers the best and broadest professional

DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

horizon (Salazar & Mazuera, 2010). If the total number of graduates from undergraduate degrees in Music Education in Colombia (3,570 in 2010) is contrasted with the number of educational institutions that would require their professional services (more than 20,000), the number of graduates is much lower than the demand by institutions of Primary and Secondary education, in both the public and private sector, constituting a large professional placement opportunity for graduates of undergraduate degrees in Music Education. Naturally, in order to turn this opportunity into a reality, a restructuring of the training policies of these curriculum would be necessary. These modified curriculums may encourage graduates' expectations regarding stable job acquisition in the profession, by means of different academic and administrative strategies, as well as the need to strengthen the offer of postgraduate programs that provide continued training, which is currently insufficient, and almost nonexistent (Goubert, et al., 2009).

The establishment of Decree 2566 (2003) stated that all higher education programs that included undergraduate degrees in Music Education should organize the curriculum according to academic credits, as a strategy to change educational culture, professor-student relationships, work methodologies, and the use of educational resources in favor of training quality (Restrepo, 2005; Trujillo, Sepúlveda, & Parra, 2011). In these programs, as occurred in many other higher education programs in Colombia, Decree 2566 only represented a nominal change from "hours per week" to "number of credits". These programs highlight the theory of credits but ignore both the curricular flexibility and the skill-based training that the implementation of an academic credits system implies (Palacio, Mancera, Guasca, Cruz, & Parra, 2006).

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

Thus, in the 13 evaluated undergraduate programs, a broad range of differences is observed in the assignment of academic credits to the program, as well as in the number of subjects that structure the curriculum. This fact diminished curricular flexibility, inter-institutional mobility, and the internationalization of education, projected by the educational policy of the Colombian government, which aims at achieving greater coverage and adaptation of higher education degrees to the standards set by globalization (González & Duque, 2008; Muñoz, 2010). On the other hand, in the 13 evaluated programs, the musical component was found to have greater presence in the allocation of credits and subjects. This situation is due to the fact that the candidates of this type of programs have a late introduction to musical training. The university institution has to provide this knowledge and shape their basic abilities, which demands greater dedication to disciplinary training. However, as various authors present (Haston & León-Guerrero, 2008; Hellman, Resch, Aguilar, McDowell, & Artesani, 2011; Jorgensen, 1997; M. Pérez, 2008), the fact that an Education professional has expertise in the discipline does not exempt him from requiring solid pedagogical training, which allows his knowledge and abilities to be put into context and to be shared with learners through an efficient didactic perspective.

The definition of the subjects that form part of the curriculum of the evaluated undergraduate Music Education programs are similar in the pedagogical field as in the musical field; yet divergent in some of their components. Particularly in relation to Music training, as Goubert, et al. (2009), Mateiro (2010), and Zorro (2008) state, this teaching is based on the central European musical tradition.

A significant aspect of the completed evaluation indicates that all the curriculum dealt with in this study include subjects of pedagogical practice, an element that allows teachers as

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

well as students to become familiar with the reality of the educational system, in which pre-service teachers practice professionally and provide feedback for the curricular project regarding the training needs detected from the exercise of their teaching practice. This result is consistent with the research of Calvo, Rendón, & Rojas (2004), Hellman, et al. (2011), and N. López (2007), who state that teacher training programs, in general, are increasingly appreciating pedagogical practice as a reflective space in the curriculum.

It is necessary to mention that many of the weak points presented in the completed evaluation of these programs come from their immaturity –their limited temporal and academic experience–, given that higher education training of Music Educators through specific degree programs is recent in Colombia (the majority of these programs were created after 1990). This situation explains how some aspects, such as a sufficient culture of evaluation, changes and improvements, have not been fully implemented by these programs. As Kleijnen, Dolmans, Willems, & Van Hout (2011) would suggest, a wider participation of different sectors of the community (graduates and employers) is required in the evaluation of the university programs, in the search for pertinence and coherence in curricular projects.

It is also important to point out that only one of the evaluated programs, the one from the Universidad de Caldas, has received the official Colombian High Quality Accreditation recognition. The remaining 12 programs only possess a Qualified Registration certification granted by the National Ministry of Education, under the supervision of the CNA accreditation council. Once again, this may be due to the recent creation of Music Education programs in Colombia and the fact that they require at least 3 cohorts of graduated students in order to establish strengths, weaknesses and needs that must be covered before submitting to external evaluations of verification. The still budding consolidation of: teaching teams in



productive research, academic productions, and evaluative experiences that would permit the programs to respond to the requirements of the Accreditation with sufficient conditions should also be mentioned.

### **Discussion of the content analysis of the analysis charts applied by the judges**

The establishment of categories and emerging codes suggested by the content analysis of the texts corresponding to the judges' evaluation determined the existence of a high number of references to the curricular structure of the program (ECU). Specifically these references included the dilemma between the emphasis on music or pedagogy (EMP) and the greater dedication that these programs show to musical disciplinary training (MDM). These observations are consistent with the work of Aróstegui & Cisneros-Cohernour (2010) and Mateiro (2010), related to the training approaches of Musical Education programs in Latin America and the differences between the musical, pedagogical, or artistic emphases in their curriculum.

As the peer evaluators pose, despite the fact that the programs present appropriate information corresponding to the curriculum and their different aspects (ADP), the most common interpretations note that it is prudent to increase this information, clarifying and introducing new aspects in the curriculum structure (EPM) in order to permit a greater comprehension of the intentions and educational processes of the undergraduate programs. The assessments highlight the importance of reviewing the historic-academic tradition of the programs, with the objective of understanding the current structure of the curriculum and establishing the principal motives that lead to the implementation of curricular changes (MPC). As Kelly (1982) and McEneaney & Meyer (2000) state, curricula are constructed

from the realities of the institutions and the socio-cultural and political contexts that surround them during particular historical moments.

The peer evaluators emphasize the highest presence of descriptive aspects (DGP) in the program information as belonging to Conservatorio del Tolima (CT). Contrary to this case is that of the Corporación Universitaria Adventista (UNAC), in which less reference is made to the topics included in the DGP (general program description) category: specific characteristics (ACE), structural differences compared to other programs (DEO), coherence with the context (CCC), value of the teaching profession (VPD), etc. This situation complies with the recognized tradition of Conservatorio del Tolima in the training of music and dance teachers, as Fandiño (2001) notes, and the recent appearance of the other program at UNAC, which started in 2000.

In all the evaluated programs, considerable references to curricular characteristics (CAR) are presented, showing that these programs possess solid structures (ECS), coherent in the approach of each of their aspects (EPP). However, as previously stated, the peer evaluators pose that it is necessary, to confirm and clarify some of the EPM components (EPM) and to include new ones with the intention of providing a greater comprehensibility to people external to the degree program as well as to the academic community that forms part of the program.

Within the general observations, the peer evaluators referred to the impact that programs should have on their immediate context (CCC) as one of the elements of a curricular project mission. Additionally, this element is found to be consistent with that established by the CNA (2006) to obtain the Qualified Registration and High Quality Accreditation for degree programs and institutions of higher education. As Hellman, et al. (2011) state, the real

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

context of schools, where future graduates will perform professionally as teachers, should be a laboratory of observation and feedback for the programs in charge of training educators. In this way, the curricula should pertain to and be coherent with (in both theory and practice) the characteristics of the population that enters its classrooms, and with the socio-cultural and political context that surrounds degree programs, without losing view of national and international projection (Baker, 2010; Deng, 2011). Another aspect that emerges from the peer evaluators' assessments makes reference to musical training under the parameters of the European Conservatory tradition (ECT) and the minor existing relationship with the cultural reality of the region where the programs are offered. The main precedent of this situation lies in the application of the curriculum of Academia Nacional de Música, in 1890 (A. Ruiz, 2008), in which direct reciprocity with the present curricular structures in the training of Musicians and Musical Educators in Colombia can be observed.

In relation to research processes (FEI), the evaluators express that limited academic rigor exists in this area, despite programs possessing institutional mechanisms that enable research practices and curriculum that include subjects aiding the development of these competences, almost always tied to pedagogical practice. Likewise, the presentation of a degree paper or monograph is a graduation requirement in all degree programs that demands the application of methodological concepts and the formation of research teams for professors as well as students. In agreement with that which Subirats (2011) proposes, the ideal would be for these research processes to allow feedback on teaching practices, keeping in mind that there exists a broad interdisciplinary field to explore for researchers in Musical Education.

In two of the evaluated programs (UDENAR and UNICAUCA), the evaluators deemed as important the reference made to the training of "citizens" both in the mission and

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

profile of the degree programs; coinciding with that expressed by Aróstegui & Cisneros-Cohernour (2010). This idea highlights the importance of the preparation of human beings in the context of artistic training, in which Music becomes a tool to achieve this aim.

Particularly, in the evaluation of the program of Universidad de Caldas, the evaluators observe that a greater inclination towards musical training than pedagogical and research training. This interpretation corresponds with the concept emitted during the declaration of High Quality Accreditation granted by the National Ministry of Education, in which it is stated that the strength of this program lies in its musical instrument training.

Finally, the lexicographic analysis of the assessment texts written by the peer evaluators on these undergraduate Music Education programs showed a major recurrence of the words “evaluation”, “training”, “program”, “curriculum”, “subjects”, “Music”, “clear”, “coherent”, “musical”, “pedagogical”, and the verb “to be”. All of this points to a deep structural and meaning coherence in the analyzed texts, which turns out as a positive value for the group of the evaluated programs. The word “research” appears with more frequency in the evaluations of the programs of UPN, UAT, and UCO which show a solid intention of research training in their curriculum. On the other hand, in UDEA, UDENAR, and UAT a greater frequency of the word “Music” is visible, which is coherent with the fact that these programs dedicate a higher proportion to this component in their curriculum. Regarding the word “pedagogy”, the greatest presence is found in UAT, UIS, and UNAC; in the same way, these analyses indicate divergence in the design of the training programs which, as found in Mateiro’s research (2010) that aims to give a general vision of programs in South America, could indicate that there are several approaches for the training of Music Educators in Colombia.

### **Participants' features**

Gender inequality is a common feature of higher education (De Filippo, Sanz, & Gómez, 2009; Feito, 2008) and of high office positions in different social organizations (Mählck, 2001). This is evident in this study, where male presence among the participants is 66%. The age of university professors, as stated by Knight (2006), is a variable that affects the process of understanding and applying changes within the work environment. In this study, the predominant age range of participants is from 31 to 40 years of age. Likewise, their teaching experience constitutes an item of analysis which is highly related to the pertinence and effectiveness of their participation in the formulation of educational policies for each training program and for the institution they belong to (Cardelli & Duhalde, 2001).

In this aspect, it is remarkable that there is a high percentage of participants with less than 15 years university-teaching experience (75.3%). This situation might turn out to be positive, considering that the youth of the teachers could encourage them to be more participative in their working place. Nevertheless, lack of experience can constitute a factor that prevents teachers from having sufficient motivation and making relevant academic and curricular contributions to the context.

56% of participating teachers do not possess experience in Primary and Secondary education teaching, prior to their university experience. Besides, 45.7% of them come from undergraduate university programs other than Music Education and 56% of them state that they do not know the regulations for Art Education in the country. In this sense, it could be summarized that these data reveal an insufficiently consistent teacher's profile, with a greater Music than Music Education calling, bringing into the classroom a teaching-learning orientation without the required pre-university experience background; where paradoxically,

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

most graduates of undergraduate programs in Music Education will find their main professional opportunities. However, this situation is not exclusive to undergraduate programs in Music Education, since, according to Fabara (2004), teachers' pedagogical training for higher education has not been taken into account by these institutions for different reasons: teachers' reluctance to receive a specific pedagogical training, the underestimation of this training and mainly, the lack of research regarding pedagogical practice in this educational setting.

On the other hand, a weakness in the training offer of analyzed institutions is shown; these institutions do not offer postgraduate education programs related directly to Music Education. This is a consequence of the fact that the number of teachers from undergraduate programs in Music Education who have a Master's degree (89) or a Doctorate (7) is rather low, and the fact that the area of research and academic productivity on Music Education in Colombia is still incipient (Miñana, 1998). This phenomenon also occurs in other South American countries (Subirats, 2011) and even in the wide international frame of Musical Education (Lorenzo, Herrera, & Hernández, 2007).

Regarding working teachers' contract situation, the results are not positive; the total number of "occasional contract" teachers for the 13 programs (70.5%) is quite superior to the number of tenured teachers. The data related to the high percentage of teachers who have temporary or occasional contracts supports the research developed by Wolfinger, Mason, & Goulden (2009), which concludes that this situation generates work conflicts within the staff of teachers. The results of this paper indicate that undergraduate programs in Music Education in Colombia do not have a sufficiently steady teaching staff, which implies deterioration in teachers' effectiveness when performing their teaching, research and administrative duties,

given the fact that there is an inverse relationship between institutional and academic participation of the teachers, and their degree of contract stability.

The investigation performed by the Campo, et al. (2006) anticipated this situation, became aware of the problem, and followed the example of other international institution and educational program assessment and accreditation systems. It has now established, as a key directive for program accreditation, the hiring of sufficient tenured teachers for higher education institutions.

### **Participants' opinions regarding curricular aspects of the programs**

The teaching staff have declared that incoming students' musical level is medium to low. It must be remembered that the results of the linear regression analysis performed show that the variable "higher education experience" has a great influence upon teachers' opinion on the regard of students' musical competence at the time of beginning their studies. Taking this situation as a starting point, the assessed programs have established specific exams for testing musical skills and abilities of the students who intend to enroll; the intention is to perform a diagnostic assessment regarding students' musical aptitude before they enroll in the program.

The conditions of Musical Education in the different levels of the Colombian pre-college educational system (Primary and Secondary education -1<sup>st</sup> to 11<sup>th</sup> grades) are not the best suited for Higher Education programs centered on Music, particularly for Music Education degrees (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2006). This situation occurs due to the great training distance between high school and university scenarios.

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

Despite the facts presented regarding the difficulties of teaching as a profession, it appears that the main motivation for students choosing an undergraduate program in Music Education is the “calling” for Music (78.3%) according to teachers’ opinions. This is a positive situation in that it stimulates students’ commitment of their time and effort to the program, in order to develop both their musical and pedagogical skills. Likewise, the results show that the students of these undergraduate programs in Music Education maintain practical and pedagogical musical activity outside the institution, at the same time as they are carrying out their studies, and also that they have a preference for popular music (76.7% acceptance) when proposing musical activities of their own initiative in the classroom.

Regarding curricular design and assessment, teachers have a greater role, as stated by Egido (2010) and Imbernón (2006). The participation of different academic agents is visible during the periodic assessment processes of these programs, established by the Campo, et al. (2006) and Law 1188 (2008). Nevertheless, there is a high percentage of teachers that do not answer this question or answer that the curriculum has never been evaluated (21.7%). This situation could indicate the exclusion of part of the teaching staff in these curriculum administration processes, which is consistent with what Macfarlane (2011) has stated regarding leadership, participation and underestimation of college teachers by institutional directives. Additionally, 40.6% of the teaching staff considers that the results of the curricular assessment processes are transcendental, important and useful for the program.

Academic dedication of participant teachers is mainly directed towards teaching and barely towards research and university outreach programs. This situation probably finds its root in the temporary or “occasional” contract nature of the majority of teachers, since –due to their contract condition— a high number of teachers dedicate their efforts exclusively to the



## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

teaching duties for which they are paid. All of this despite the fact that, as stated by Bozu & Canto (2009), the profile of university teachers for the XXI century demands research competence which enables knowledge innovation and dynamization. In the same way 73.8% of these participants practice off-school musical activities, which as stated by Martín, Gonzáles, & González (2002) is common for university teachers, who work in a dual scenario, both in education, transmitting knowledge in the classroom, as in the practice of the particular discipline in which they have trained. Only 54.3% of the teachers report carrying out collaborative work with peers. This fact can affect students' learning, due to the importance of teachers working together and interacting in order to establish shared learning experiences between the teaching staff and students (Knight, Tait, & Yorke, 2006; Lozano & Campos, 2007).

Both the teachers and students from the analyzed programs periodically state their intention to reform the curriculum, oriented towards the modification of content, subjects and the curriculum in general. In this aspect, the results of this study show that curricular reform is a negotiation between the institutional administrative staff, the students and teachers, which is evidence of the communicative relationship among them. It is also necessary to add the general tendency observed within the institutional frame of the undergraduate programs in Music Education, a tendency that leans towards negotiation and promotion of involvement and participation by all members of the academic community in the processes of assessment and restructuring of the curriculum, which is clearly a great help for the programs and their desired quality (Campo et al., 2006).

27.3% of the teachers involved in this study point out that there exist lines of research directed to evaluating pre-service teachers' practice in the corresponding educational

DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

institutions; nevertheless particularly for programs in Music Education, research curiosity tends to be directed towards the musical discipline and the results of this research activity have little influence in teaching activities. This could be owing to the previously mentioned temporary or “occasional” contract situation of a high number of teachers, added to the small amount of support received and low scheduling disposition available for research activities, among teachers who are mostly concerned with their teaching tasks (Darling–Hammond, 2000).

The results of this study show that there is a coincidence between teachers’ statements regarding which subject areas should have the most hours in the curriculum of undergraduate programs in Music Education for the Colombian context, and those that actually constitute that structure (Music Theory and Instrument practice). All of this despite the fact that participants state that there is a balance between pedagogical and musical training in these programs. This affinity turns out to be positive and shows coherence between the curricular desires of the majority of teachers and the structure and content of the curriculum. Nevertheless it must be pointed out that the group of teachers with Masters and Doctorate titles show a preference for Musical Pedagogy as the area that should have the greatest presence in the program curriculum.

According to the teachers, the government regulations for Art Education in Colombia are recent and inadequate, which is confirmed by Goubert et al. (2009) and Salazar & Mazuera (2010). Besides, these regulations require the direct participation of those participants that currently lead university training processes in the specific area of Music Education (Mojica, 2011), given the fact that participants observe that there is a medium to low relationship between these regulations and the curricular designs of undergraduate

programs in Music Education. Thus, teachers who are educated in Music Education programs consider that the training of Musical Educators in Colombia is good, whereas professional Musicians observe that it is acceptable. This point of view can be related to the pedagogue/artist dichotomy that is characteristic of university teachers in charge of the training of Musical Educators (Herrera & Lorenzo, 2008; Miñana, 1998).

A final point, remarkable for its significance to the improvement of quality in the assessed programs (Campo et al., 2006; Ley 1188, 2008), is the fact that the teachers consider that all institutions possess the basic resources for proper functioning. They perceive this situation as satisfactory because of the positive consequences on the academic, research, outreach and administrative development that can be achieved by the assessed programs in order to guarantee that these programs are sufficient and pertinent to students, graduates and the community.

### **General Conclusions**

The first general objective of this paper was to analyze and assess the structure and academic features of the undergraduate programs in Music Education in Colombia. This assessment revealed that there is a will among the institutions hosting the analyzed programs to achieve equitable training between musical and pedagogical knowledge. This goal is not simple, since this balanced training is made difficult by the challenge of defining the subject areas and their corresponding credit numbers in the curriculum.

In some of these undergraduate programs in Music Education, there exists a divergence between the socio-cultural context surrounding the institution and the curricular outline of the program, sometimes designing curriculum that turn out to be too broad and

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

complex, with high training expectations over a short period of time, and a relatively low musical level in the students. Likewise, there are some stagnant curricular models that are fixed on the European conservatory tradition and continue to pursue the ideal of training Musicians in Instrument practice and Music Theory, while considering few opportunities for the pedagogical, methodological and research structure required by the Musical Educator nowadays.

The musical training received before entering higher education programs is neither homogeneous nor valued as an area of knowledge (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2006). In large cities, some people acquire musical experiences through music academies, conservatories, and participation in cultural events, bands and orchestras. In small cities, people gain musical experience through participation in bands and, occasionally, orchestras. Bearing this scenario in mind, it could be summarized that students who enter programs of higher education in music do not have the required music competency to take full advantage of this discipline, and that this weakness, joined to pedagogical training, does not lead to high quality training.

Another relevant aspect is the lack of concordance between the curriculum design of these undergraduate programs and Colombian government policies. This lack of agreement is due to several factors, such as the absence of participation of these programs in the creation of government regulations and guidelines, and, in a certain way, the institutions' reluctance to comply with them.

Although some programs offer subjects that expand the artistic vision of graduates in Music Education, a broader interdisciplinary approach is required in the curriculum design, that corresponds to the standards stated in the General Education Law (Ley 115, 1994) and to

DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

the National “Curricular Guidelines” for the area of Arts (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2000). These curricular changes will make possible for stable contract relationships to be demanded from the government for the graduates of these programs.

No clear criteria for academic rigor, recognition or follow-up for the research papers of students, teachers or graduates of these programs exist. The existence of these elements would activate the possibility for these research exercises to become lines of work in the curriculum and for the development particular profiles for the training of Music Educators in each region, according to the context. This situation would enable a more dynamic relationship to knowledge and the implementation of postgraduate education in the area of Music Training in the country. Also, the insufficient number of tenured teachers in these programs counteracts the possibility of institutional support for the continued education of teachers by means of supporting for Master and Doctorate programs, which, in most cases, require schooling abroad, due to the inexistence of specific educational offerings for this discipline in Colombia.

Although these undergraduate programs in Music Education impact a large section of the population due to their distribution throughout Colombia, their effect continues to be local and, in some cases, regional. This local and regional impact occurs because there is no evidence of the establishment of collaborative professional networks among these programs, networks that promote the creation of collaborative inter-institutional work groups for the development of Music Education in the country.

Even though some curriculum can be found which are organized around questions nuclei, while others that have removed training in the principal instrument, understanding that this is not the aim of this type of program, and instead of this, that the musical instrument is a

DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

pedagogical tool for Music Educator; it is necessary to take more risks in curricular proposals for these types of programs, paying attention to the needs of the students, global processes, new trends in teaching/learning methodology, and the socio-cultural conditions of the Colombian context. Regarding the assessment of the Universidad de Caldas program, which has “Qualified Registration” as well as “High Quality Accreditation”, no substantial differences exist between this program and the 12 other evaluated programs. Although some important weaknesses identified by the professors in these latter programs can be observed, it is possible to observe the problematic dichotomy about the educational approach that should take precedence in this type of undergraduate program: Teacher Musician or Music Educator. This is the reason why the program at Caldas has proposed the implementation of two different degree programs: Professional Musician and Musical Education, just as CT, UDEA, UNCAUCA and UV had already proposed. However, in these four institutions the same divergent music/pedagogy problem continues to be observed. Maybe the difficulty does not lie in the structure of the programs, but in the consistency of these programs with respect to the employment characteristics of the graduates, who are principally working in the Education sector.

As Goubert et al. (2009) mention, music in Colombia is highly valued in the school curriculum. However, the same appreciation is not concretely evidenced in the curricular proposals of the undergraduate programs in Music Education through the development of consistent pedagogical processes, given that these curriculums only contain minimal components of didactics and methodology for music pedagogy, evidence of the underestimated importance of pedagogy.

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

The second general objective attempted to analyze the opinion and perception of the teaching staff of undergraduate programs in Music Education in Colombia with regard to the curriculum of the program in which they work, as well as the implications of the following variables: professional experience; contract relationships; academic training; and the teaching staff's area of specialization. In this sense, it is necessary to conclude that this teaching staff finds itself at an employment disadvantage that affects teachers' participation in activities different to teaching (research, administration, outreach, networking, and curricular evaluation) and the continuity in their learning process, even though they have considerable experience in university training and have shown initiatives to gain access to Master's degrees and Ph.D programs. On the other hand, participating teachers' lack of awareness about the policies of Artistic Education in the country, as well as their limited experience in Primary and Secondary education become weaknesses with respect to the relevant and coherent teaching processes that they show to their students. The academic undergraduate training of this teaching staff is varied and well-balanced, a factor that can be considered a strength when it comes to structuring the curriculum in an attempt to balance between the pedagogical and the musical components. However, it would be prudent to encourage the postgraduate training of the teaching staff (Master's degrees and Doctorates programs) with the intention of strengthening research processes, knowledge production, and publication in the area of Music Education in Colombia.

The teaching staff considers that, in the most part, the students entering these degree programs, follow a "calling" to become teachers, however, cases can be found where the candidates enroll in an undergraduate program in Music Education in order to obtain musical training that will allow them to become professional Instrumentalists. In the same way, the

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

teaching staff notices the low musical skills of the students, despite their dynamic performance in musical groups, inside and outside the university, recognizing, furthermore, the role of students' participation in processes of curricular management.

With regard to the curricular program, the teaching staffs that participate in different tasks of curricular management (evaluation, collaborative teamwork, research) believe that these processes are relevant and useful, with "curricular structuring" being the center of interest in the reform of these degree programs. In the same way, the teaching staffs believe that the curriculum offers a balance between the pedagogical training and the musical training, highlighting the belief that the Musical Instrument should be the area with the greatest precedence in the aforementioned curriculum. Despite the fact that the condition of the physical and material resources is not the best, the programs are determined to provide spaces, libraries, instruments, etc. in order to deliver a high quality education.

The teaching staff that participated in this study admits that the training of Music Teachers in this country is good, but can be improved by paying attention to the connection between relevant political intentions in Artistic Education, which should be reconsidered, and the curricular revision of the programs.

Finally, the third general objective was to try and establish a diagnostic description of the higher education of Musical Educators in Colombia and propose improvements. Bearing this in mind, a study such as this has undergone a series of problems insofar as the difficulty of collecting the opinions of all the participating members of the different university programs (directors, professors, students, graduates, employers) as well as the difficulty of observing and recognizing the operational mechanisms involved in the day to day functioning of each educational institute. Perhaps this is the reason why the program evaluation and accreditation



## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

entities entrust this task to the institutions themselves, and more directly, to the agents responsible for the development of these academic programs.

Generally, in accordance with the results of the curricular analyses and with the answers provided by the questionnaires completed by the professors of the undergraduate programs in Music Education in Colombia, it can be said that the training of Musical Educators in the country is good. The curriculums are complete, and they sufficiently consider musical and pedagogical training, and offer a duration (5 years in the majority of cases) that satisfies the complexities of the development of the various skills involved in these degree programs. Despite this, according to Colombian public education policies, the training function fulfilled by undergraduate programs in Music Education could even be covered by undergraduate programs in Artistic Education, since undergraduate programs in Music Education fail to satisfy the complete training of the artistic cores promoted by the General Education Law (Ley 115, 1994) and the Curricular Guidelines for the area of the Arts (MEN, 2000).

It remains unquestionable that the social environment has a responsibility to musical development in the educational setting. Therefore, projects such as the National Music Plan for Peaceful Coexistence become an excellent opportunity for the entire Colombian population to be educated as musicians or in music appreciation, as well as for them to be aware of the necessity of sufficient musical training in Primary and Secondary education. With time, this will lead to an improvement in the musical skills of students applying to undergraduate programs in Music Education.

As for the diagnosis of the teaching staff of the analyzed programs, there arises the necessity to make modifications in the profile of the professors that work in these higher

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

education programs, given that, in some cases, they don't possess solid pedagogical training, which causes difficulties in the development of pedagogical and didactic strategies relevant to the students' needs.

Furthermore, more and more young professionals are engaging as teachers of these undergraduate programs in Music Education without sufficient university teaching experience; they do not know the general regulations that are applied to the training of teachers in Colombia, and they show little institutional commitment towards carrying out the teaching profession, with teaching being a complement to another profession not so closely related to a program in Music Education. Equally, the teaching staff shows weaknesses in the formation of recognized research groups and in the production of academic knowledge; this will allow solid bases to be established for the creation of postgraduate programs in Music Education in this country.

Within the improvements that can be proposed for these programs, paying attention to the Music Education developments in Europe and North and South America, as well as to the Colombian socio-cultural context, it can be said that it is a priority to establish inter-institutional networks of collaborative work among these 13 degree programs, in order to create a reflection on the history and academic appropriation of the discipline in this country. That is, in order to establish the direction that should be followed, with the intention of finding relevance with respect to the needs of the work environment, and coherence in the training offered to the students, in addition to reflecting about the incidence of assessment guidelines by organizations such as the CNA accreditation council and the National Ministry of Education, as well as participating in the design of policies for the development of Music Education in the country. Generalization in the process of program assessment and the

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

assignment of peer evaluators by the CNA, causes inequalities in the assessment results which have the purpose of High Quality Accreditation. This occurs because these accreditation entities do not take into account the difference between the characteristics of an undergraduate program in Music (Cuellar, 2006) and those of a program in Music Education.

Every undergraduate program in Music Education should possess an academic team responsible for thoroughly analyzing the curriculum and all the aspects related to the actual and hidden curriculum of the program. In this way, it is possible to establish clear points of reference as regards to why each curriculum is organized in one way and not in another, and to find strategies that allow the diffusion of these findings. Likewise, these academic teams should consider a research line based on the pedagogical practice of the teachers of the undergraduate program in Music Education that allows them to effectively organize the different musical and pedagogical components, and to generate academic knowledge from these experiences. These experiences will serve as points of reference for future studies.

It would also be appropriate to analyze the existent coordination between the pedagogical model, the teaching model, and the musical-pedagogical practice in each program, in order to provide feedback for the curricular processes, with regards to the training of Music Educators and in benefit of their socio-professional insertion.

To conclude this point, it would be desirable that undergraduate programs in Music Education rethink their training missions with regard to the current public policies in Artistic Education and professional performance of their graduates, in order to evaluate the relevance of involving subject areas related to Fine Arts, Dance and Theater in the curriculum. These are the other foci of Artistic Education that are considered by the National Education Law (Ley 115, 1994).

### **Proposals for Improvement**

The current study presents a high number of research possibilities that could be carried out from the analysis of the curriculum of higher education Music programs in Colombia. In the same way as the curriculum of undergraduate programs in Music Education have been evaluated, it is also possible to evaluate the programs professional Musicianship, Instrument, or undergraduate programs in Artistic Education. In this way, a general contrast and a global diagnosis of higher education in the field of Music in Colombia can be established.

Another proposal is related to the research instruments used in the investigation. The analysis table could be reorganized, allowing room for other items and new variables of analysis, including combined methods of data collection, quantitative and qualitative, such as videos, statements from students, graduates and employers, classroom materials etc., that enrich the approaches to the curricular relevance of these programs. This data can also be analyzed with the help of the software program NVivo.

The questionnaire that was used in this study could leave room for other items specifically related to the professors' area of specialization in each subject, and enhance the statistical analyses, in order to determine the coherence between the general curricular approaches of the program and the applicability given by the teaching staff in the development of the subjects taught. Furthermore, it would be important to know the opinions of graduates, students and employers regarding the processes carried out in the curricular plan of each program. This task could be made easier by having access to the surveys that serve as a foundation for the processes of High Quality Accreditation undergone by each program, under the guidance of the CNA. This task requires the participation as of all the members that make up the institutional academic community.

## DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

Considering future work in this field, and in relation to Mateiro's study (2010), it would be interesting to carry out the same analysis chart and questionnaire in other Latin American countries where similar programs are implemented. This study would involve a large number of professors to enable the contrast of developments in Music Education in the region, from the point of view of these academics.

Other possible areas of work, to be researched separately, include topics such as: curricular tradition and appropriation of university level Music Education in Colombia, student evaluation, curricular assessment, research by teaching staff and student body, outreach education and community projects, teaching and pedagogical practices of the students, and the curricular administration of each of these undergraduate programs in Music Education. These practices could be analyzed both internally and in comparison to other programs, taking into account their impact on educational quality. Finally, it would be interesting to investigate the relevance of the profile of Music Educator or Artistic Educator, taking into account the demands of both the Colombian socio-cultural context and that of the employers.

In summary, as Calvo, Réndon, & Rojas (2004) mention, public policies interfere in the training of the educators, and this case is no exception. It is important that all the participants that interact directly with the National Ministry of Education and the National Ministry of Culture support artistic developments in the Primary and Secondary education levels. This would help to eradicate out-of-date ideas and consider Artistic Education as a curricular area that fulfills the objective of providing the population with sensory, emotional, affective and intellectual education. For this to be achieved, it is necessary to train suitable

*Evaluation of music education undergraduate programs in Colombia: exploratory analysis and attitudes of the teachers involved.*

#### DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

---

professionals in every area of Artistic Education (Music, Fine Arts, Theater, and Dance), stressing the importance of Artistic Education for all.