UNIVERSIDAD DE GRANADA

PROGRAMA DE

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN MÉXICO. UNA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia

Director:

Dr. José Luis Aróstegui Plaza

Granada, España, 2024

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
ISBN: 978-84-1195-481-5
URI: https://hdl.handle.net/10481/96224

Agradecimientos

A Dios, mi creador, mi señor, mi salvador.

A mi esposa, por todo su amor y su constante apoyo. Por motivarme a seguir adelante, por hacerme ver siempre lo positivo de la vida, por ayudarme a superar los retos, porque gracias a que está siempre a mi lado he podido dar lo mejor de mí mismo.

A mis padres que, aunque ya están con Dios, representan una de mis fuentes más importantes de inspiración.

A mis hermanos, a quienes amo con todo mi corazón y a quienes les agradezco su comprensión y amor inquebrantable.

A mi director de tesis y amigo, el Dr. José Luis Aróstegui Plaza, por sus enseñanzas, por su invaluable apoyo como mentor y por ser mi referente más importante en el ámbito de la educación musical a quien admiro, respeto y trato de emular.

A la Dra. Smaragda Chrysostomou, por su guía atenta, cuidadosa, profesional y por todo el apoyo que me brindo para realizar mi estancia de 3 meses en la National and Kapodistrian University of Athens.

Índice

Resumen en Extenso XVI

Extensive Summary XXIII

Introducción 1

Capítulo 1. Contextualización 5

1.1. Breve reseña histórica de la educación musical 5

1.2. La investigación en el ámbito educativo-musical y el derecho a la música 10

1.3. La educación musical inicial en México 14

1.3.1. La educación musical inicial en el contexto de la educación formal 14

1.3.2. Educación musical inicial en el contexto de la educación no formal 20

1.3.3. Educación musical inicial en el contexto de la educación informal 26

1.4. La educación musical universitaria 30

1.4.1. Los programas de licenciatura en educación musical en México 36

Capítulo 2. Marco Teórico-Conceptual 42

2.1. Preámbulo 42

2.2. Teorías de la educación musical 42

2.2.1. La educación estética de Reimer (1970) 43

2.2.2. La educación musical praxial de Elliott (1995) 43

2.3. Competencias que desarrollar por el estudiante = competencias a poseer por el docente. El perfil del educador musical 44

2.4. El diseño curricular: currículo, plan de estudios y programas de materia en las carreras especializadas en educación musical 52

2.5. La identidad del docente de música 57

Capítulo 3. Revisión bibliográfica 60

3.1. Preámbulo 60

3.2. Los PE de Formación del profesorado de música: estructuras, orientación y enfoques 61

3.3. El docente de música: formación académica y competencias 67

3.4. Otros estudios sobre competencias docentes específicas en música 87

3.4.1. Improvisar, acompañar, tocar de oído y transportar al piano: competencias importantes en el salón de música 87

3.4.2. La música folclórica y la música comercial. Competencias emergentes en la educación musical 88

3.4.3. Dirección coral. La tradición convertida en competencia 90

3.4.4. La rítmica y la expresión corporal 91

3.4.5. Los enfoques activos de educación musical. Una historia no vivida en México 92

3.5. Otras competencias necesarias 93

3.5.1. El maestro de música práctico-reflexivo. La investigación como competencia docente 93

3.5.2. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) 94

3.5.3. La gestión cultural 95

Capítulo 4. Aportaciones teóricas y resultados empíricos. El conocimiento en síntesis 97

4.1. Preámbulo 97

4.2. El educador musical y sus cinco Áreas de Formación 97

4.2.1. Área de Formación Musical (AFM) 98

4.2.2. Área de Formación Docente (AFD) 101

4.2.3. Área de Formación Humanística 109

4.2.4. Área de Formación en Investigación (AFEI) 110

4.2.5. Área de Formación Interdisciplinaria (AFI) 111

4.3. Mapa conceptual de competencias docentes-musicales derivadas de estudios empíricos y teóricos. Hacia el meta-análisis 112

Capítulo 5. Metodología 117

5.1. El Problema de Investigación 117

5.2. Hipótesis 117

5.3. Justificación 118

5.4. Objetivos 119

5.5. Procedimientos, métodos y materiales 120

Capítulo 6. Análisis de los Planes de Estudios de los 14 Programas de Formación del Profesorado de Música en México 122

6.1. Preámbulo 122

6.2. Metodología 124

6.3. Selección de los PE involucrados en el análisis 125

6.4. Instrumento 126

6.5. Procedimiento: recopilación, análisis y triangulación. 127

6.6. Resultados y discusión 130

6.6.1. Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2006) 130

6.6.2. Licenciatura en Educación Musical del Conservatorio Nacional de Música (CNM, 2017) 135

6.6.3. Licenciatura en Educación Musical del Conservatorio de Música del Estado de México (COMEM, 2005) 141

6.6.4. Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana (UV, 2008) 145

6.6.5. Licenciatura en Educación Musical de la Escuela Estatal de Música de San Luis Potosí (EEM-SLP, 1996) 150

6.6.6. Licenciatura en Pedagogía Musical de la Escuela Superior de Música del Instituto Sinaloense de Cultura (ESM-ISIC, 2007) 153

6.6.8. Licenciatura en Música con Orientación en Pedagogía de la Universidad de Guadalajara (U de G, 2006) 163

6.6.9. Licenciatura en Música Pedagogía Especializada de la Escuela de Música del Estado de Hidalgo (EMEH, 2006) 167

6.6.10. Licenciatura en Música acentuación en Educación Musical de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL, 2009) 173

6.6.11. Licenciatura en Música terminal Educación Musical de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, 2016) 176

6.6.12. Licenciatura en Música con salida terminal en Educación Musical de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN, 2012) 181

6.6.13. Licenciatura en Música con salida terminal en Educación Musical de la Universidad de Guanajuato (UG, 2017) 185

6.6.14. Licenciatura en Música con acentuación en Educación Musical de la Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC, 2021) 190

6.7. Los programas de asignatura. Estudio sintético. 193

6.8. Discusión 197

6.9. Conclusiones para este capítulo 206

Chapter 7. Tertiary Music Education Programs in Mexico from the Professor's Perspective. An evaluation study 208

7.1 Research goals to be achieved through this study 208

7.2 Method and materials 208

7.3 Procedure 210

7.4 Contextualization 210

7.5 Results 211

7.5.1. The profile of the specialized music education teaching staff 211

7.5.2. The general characteristics of the tertiary music education programs from the professors' perspective 215

7.5.3. The students' vocational and musical attributes from the professors' perspective 218

7.5.4. Teaching-learning conditions 220

7.6. Discussion 222

7.7. Conclusions for this chapter 228

Chapter 8. Tertiary Music Education Programs in Mexico from the students' Perspective. An evaluation study 231

8.1. Research goals to be achieved through this study 231

8.2. Method and materials 231

8.3. Procedure 232

8.4. Results 232

8.4.1. The motivation of students to become music educators and their identity 233

8.4.2. The students' professional identity 234

8.4.2. Students' perceptions concerning the academic program 234

8.4.3. The adequacy of the program 234

8.4.4. The balance between music and pedagogical training 239

8.4.5. Preservice music teaching within the program 243

8.4.6. The specialization of the music education faculty 243

8.4.7. The adequacy of infrastructure and equipment 244

8.4.8. The support students receive to attend academic meetings 245

8.5. Discussion 246

8.6. Conclusions for this chapter 251

Capítulo 9. Los Planes de Estudios de Formación del Profesorado de Música en México desde la perspectiva de sus coordinadores. Un estudio de corte cualitativo. 252

9.1. Objetivos 252

9.2. Método y materiales 253

9.2. Procedimiento 254

9.3. Resultados y discusión 255
9.3.1. Supercategoría 1, 'Profesorado' (75/14) 256
9.3.2. Supercategoría 2. 'Estudiantado' (78/14) 262
9.3.3. Supercategoría 3, 'Plan de estudios' (79/14) 268
9.3.4. Supercategoría 4, 'Infraestructura' (64/14) 273
9.3.5. Supercategoría 5, 'Equipamiento e Instrumental' (75/14) 276
9.3.6. Supercategoría 6, 'Difusión del programa' (50/14) 280
9.3.7. Supercategoría 7, 'Vinculación del programa' (66/14) 286
9.4. Conclusiones para este capítulo 292
Chapter 10. Strengths and Weaknesses of a Tertiary Music Education Program in a Mexican University from the Perspective of one of its Professors. A Case Study. 294
10.1 Introduction 294
10.2 Literature Review 295
10. 3 Theoretical-methodological framework 297
10.3.1 Procedure 298
10.4 Results and discussion 299
10.4.1 The strengths 299
10.4.2 Weaknesses 304
10.5. Conclusions 310
Capítulo 11. Conclusiones generales 312
Bibliografía Referenciada 316
Apéndice I 340
Apéndice II 346
Apéndice III 355

Índice de tablas

Tabla 1. Programas de licenciatura en música y tipo de instituciones que los ofrecen 31
Tabla 2. Programas de licenciatura especializados en educación musical 37
Tabla 3. Programas de Licenciatura en Música con salida o énfasis en ed. Musical 38
Tabla 4. Número de estudiantes matriculados en los programas académicos públicos 40
Tabla 5. Resumen de las competencias identificadas por Mountford (1976) 75
Tabla 6. Habilidades y comportamientos enlistadas en los primeros 10 lugares de importancia de acuerdo con los maestros con experiencia (Teachout, 1997) 82
Tabla 7. Habilidades docentes, características de personalidad y destrezas musicales a poseer por el maestro de música según el estudio de Rohwer y Henry (2004) 84
Tabla 8. Área de Formación Musical (AFM): interpretación, creación y teoría musical 99
Tabla 9. Resultados empíricos en la sub-área de competencias en interpretación musical 101
Tabla 10. Área de Formación Docente (AFD): formación psicopedagógica y educativo-musical 103
Tabla 11. Competencias educativo-musicales específicas 109
Tabla 12. Competencias humanísticas 110
Tabla 13. Resumen de competencias de acuerdo con los estudios empíricos y teóricos consultados 113
Tabla 14. Objetivos particulares y metodologías y técnicas para alcanzarlos 120
Tabla 15. Planes de estudios analizados 125
Tabla 16. Estructura de la rúbrica PROFMUS 127
Tabla 17. Categorías de análisis para los PE mexicanos 128
Tabla 18. Asignaturas del PE de la UNAM organizadas por Área de Formación (AF) 132
Tabla 19. Asignaturas del PE del CNM por Área de Formación 137
Tabla 20. Asignaturas del PE del COMEM por Área de Formación 142
Tabla 21. Asignaturas del PE de la UV organizadas por Área de Formación 148
Tabla 22. Asignaturas del PE de la EEM de San Luis Potosí por Área de Formación 151
Tabla 23. Asignaturas de la ESM del ISIC por Área de Formación 155
Tabla 24. Asignaturas del PE de la UJED por Área de Formación 160
Tabla 25. Asignaturas del PE de la U de G por Área de Formación 165
Tabla 26. Asignaturas del PE de la EMEH por Área de Formación 168

Tabla 27. Asignaturas del PE de la UANL por Área de Formación 174
Tabla 28. Asignaturas del PE de la BUAP por Área de Formación 177
Tabla 29. Asignaturas del PE de la UAN por Área de Formación 184
Tabla 30. Asignaturas del PE de la UG por Área de Formación 186
Tabla 31. Asignaturas del PE de la UADEC por Área de Formación 191
Tabla 32. Año en que los PE entraron en vigor 198
Tabla 33. Materias que procuran la dirección de conjuntos vocales e instrumentales 201
Tabla 34. Asignaturas de los PE en el AFI 205
Table 35. Hernández Nieto content validity coefficient per item 209
Table 36. Academic programs, number of professors and student's enrolment 211
Table 37. Position and academic level of participants 213
Table 38. Number of university professors holding the PRODEP and SNI distinction 213
Table 39. Involvement of participants in the organization of academic and artistic events 214
Table 40. Teachers' perceptions concerning why students do not graduate 217
Table 41. Students' reasons to choose music educations from the teachers' perspectives 218
Table 42. Professors' beliefs concerning the future of music education students 219
Table 43. Comparison of availability of general resources between university and non-university institutions 220
Table 44. Comparison of availability of specific resources between university and non-university institutions 221
Table 45. Participants per institution 232
Table 46. Reasons that motivated students to become music educators 233
Table 47. Level of adequacy by academic program 235
Table 48. Examples of statement justifying the adequacy of the degree plans 236
Table 49. Examples of statements justifying the inadequacy of degree plans 237
Table 50. Balance between the area of music formation and the area of pedagogy formation organized by academic program 240
Table 51. Examples of statements concerning a satisfactory balance between the formation areas 241
Table 52. Statements concerning the unbalance between the sublines 242

Table 53. Students' perceptions about the adequacy of infrastructure and equipment 244
Table 54. Universities with significant differences between their means 245
Table 55. Type of assistance provided by the academic program 245
Table 56. Students' perceptions concerning the organization of academic meeting and artistic events 246
Tabla 57. Directores o coordinadores entrevistados 255

Índice de figuras

Figura 1. Frecuencia con la que los maestros de secundaria se capacitan..... 20
Figura 2. Manera como enseñan los maestros de instrumento de la Región Centro Occidente de la ANUIES, en México (Capistrán-Gracia, 2017) 36
Figura 3. Competencias del docente de música según González (1974)..... 48
Figura 4. Estados de México que cuentan con programas de educación musical 126
Figura 5. Diagrama del procedimiento de análisis empleado..... 129
Figura 6. Extracto de la tira de materias de la Lic. En Educación Musical del CNM..... 136
Figure 7. How research influences music education programs 215
Figure 8. Music education model that is promoted through the degree plan 216
Figure 9. Students' perceptions concerning the degree plan adequacy 235
Figure 10. Balance between the music area of formation and the pedagogy area of formation 239
Figure 11. Preservice music teaching within the degree plan 243
Figura 12. Supercategorías derivadas del tema central 256
Figura 13. Supercategoría y categorías en relación al profesorado 257
Figura 14. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas del profesorado 257
Figura 15. Categoría y subcategorías correspondientes a las debilidades del profesorado 259
Figura 16. Supercategoría y categorías en relación al estudiantado 262
Figura 17. Categoría y subcategorías correspondientes a las fortalezas del estudiantado . 263
Figura 18. Categoría y subcategorías relativas a las debilidades del estudiantado 266
Figura 19. Supercategoría y categorías en relación al plan de estudios 269
Figura 20. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas del plan de estudios 269
Figura 21. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas del plan de estudios 271
Figura 22. Supercategoría y categorías en relación a la infraestructura 273
Figura 23. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas de la infraestructura 274
Figura 24. Categoría y subcategorías relativas a las debilidades de la infraestructura 275
Figura 25. Supercategoría y categorías en relación a la infraestructura 277
Figura 26. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas del instrumental y del equipamiento 277

Figura 27. Categoría y subcategorías relativas a las debilidades en el equipo y el Instrumental 279
Figura 28. Fortalezas y debilidades de la difusión del programa 281
Figura 29. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas en la difusión del programa 281
Figura 30. Categoría y subcategorías relativas a las debilidades en la difusión del programa 284
Figura 31. Supercategoría y categorías de la vinculación del programa 286
Figura 32. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas en la vinculación 287
Figura 33. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas en la vinculación del programa 290
Figure 34. Emerging case study themes 299
Figure 35. Subthemes concerned with the program's strengths 299
Figure 36. Subthemes concerned with the program's weaknesses 304

Resumen en Extenso

Introducción

El 15 de mayo de 2019 el Congreso de la Unión llevó a cabo modificaciones importantes a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Entre los cambios efectuados al artículo 3º, destacó el que se le hubiera conferido a la música un lugar destacado en el ámbito de la educación. Por supuesto, los educadores musicales aceptaron con beneplácito el nuevo estatus jurídico de la música. Sin embargo, en ese momento surgieron también varias preocupaciones: ¿México estaba listo para afrontar ese reto?; ¿Se contaba con un número suficiente de formadores preparados para impartir una educación musical integral a los niños y jóvenes mexicanos?; ¿El número de egresados de los programas de educación musical a nivel superior era suficiente para atender las necesidades del país?; ¿Su formación docente era la adecuada?

Y es que, aún hoy en día, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reporta la existencia de solo 23 programas académicos especializados en educación musical, de los cuales 14 son públicos y nueve privados. Más aún, la matrícula total de estos es sustancialmente baja y el número de egresados es preocupantemente escaso. Finalmente, varios Estados de la República Mexicana no cuentan con programas de licenciatura en música y mucho menos con programas de licenciatura en educación musical. Así, es evidente que existen áreas de oportunidad muy importantes que deben ser atendidas. Desafortunadamente, era muy poco lo que se sabía acerca de la situación de la educación musical a nivel superior en México, por lo que era crucial llevar a cabo una investigación lo más integral posible como medio para identificar con precisión sus fortalezas y debilidades, con el propósito de que el conocimiento que se generara pudiera servir de fundamento para implementar acciones que impulsaran su mejora y redundaran en la formación de más y mejores educadores musicales.

El problema de investigación

El problema de investigación fue formulado de la siguiente manera:

Existe un desconocimiento importante sobre la estructura y organización curricular de los programas de educación musical a nivel superior en México; poco se sabe sobre las bases filosóficas, teóricas y epistemológicas que fundamentan el diseño de los planes de

estudio; mucho se desconoce sobre la coherencia y secuenciación de las asignaturas que integran la malla curricular; y bastante se ignora sobre los modelos o enfoques educativo-musicales que se proponen impulsar. Del mismo modo, se tiene poco conocimiento del mercado laboral y de las necesidades sociales que los programas pretenden atender; de los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes; del perfil de los profesores que integran la planta docente; de los recursos didáctico-pedagógicos con que se cuentan y de la correspondencia y congruencia que hay entre todos sus componentes.

Objetivos

El objetivo general de la investigación que se presenta en esta tesis fue generar un diagnóstico de los 14 programas académicos públicos de Licenciatura en Educación Musical en México. Los objetivos específicos fueron: 1) Caracterizar la estructura curricular de los planes de estudios; 2) Determinar el mercado laboral que buscan atender; 3) Identificar sus objetivos; 4) Conocer los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes; 5) Determinar los modelos educativo-musicales que los programas académicos se proponen; 6) Identificar las áreas de oportunidad y fortalezas; 7) Caracterizar el perfil de los profesores que integran la planta docente de los programas educativos; 8) Caracterizar los recursos didáctico-pedagógicos con que estos cuentan; 9) Caracterizar las percepciones de los docentes involucrados en los programas educativos respecto a las fortalezas y áreas de oportunidad que éstos exhiben; 10) Identificar las motivaciones que impulsaron a los estudiantes escoger el programa en educación musical; 11) Caracterizar la identidad profesional de los estudiantes; 12) Caracterizar la percepción que los estudiantes tienen en relación con el programa en que están matriculados.

Metodología

Con el propósito de tener una visión global de la situación de la educación musical a nivel superior en México, dar solución al problema de investigación y cumplir con los objetivos planteados, el doctorando implementó una metodología de corte mixto. La parte cualitativa incluyó: a) El análisis comparativo de los planes de estudio de los 14 programas académicos públicos especializados en educación musical; b) El análisis de los datos obtenidos a través de entrevistas en profundidad realizadas a los coordinadores de esos

programas; y c) un estudio de caso. Por otro lado, la parte cuantitativa estuvo representada por dos encuestas, una que fue aplicada a los docentes de los 14 programas académicos seleccionados, mientras que la otra fue aplicada a los estudiantes de los mismos.

a) El análisis comparativo de planes de estudio

Para el análisis comparativo de los 14 planes de estudio se implementó una metodología de tipo exploratorio descriptivo-analítico caracterizada por el uso de una rúbrica que incluye las categorías del proyecto PROFMUS-EDU2017-84782-P "Formación del Profesorado y Música en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento", estudio coordinado por el Dr. José Luis Aróstegui Plaza. La rúbrica fue adaptada al contexto universitario mexicano por el doctorando.

b) Las entrevistas a los coordinadores de los programas académicos

Para la entrevista a los coordinadores de los programas académicos se utilizó la entrevista en profundidad a partir de un cuestionario semiestructurado como técnica de recogida de datos. Para elaborarlo se consideraron preguntas descriptivas, estructurales y contrastantes, que permitieran anticipar lo que se deseaba saber y preguntar lo que se pretendía conocer del tema. La información recopilada fue transcrita textualmente para posteriormente ser conceptualizada, categorizada, organizada, estructurada, analizada e interpretada.

c) El estudio de caso

El estudio de caso tuvo como propósito identificar las fortalezas y debilidades de un programa de educación musical a nivel superior en específico, desde la perspectiva de uno de sus profesores. Siguiendo la postura de Stake (1999), se partió de la consideración de que un buen estudio instrumental de caso no depende de la capacidad por parte del investigador de defender la tipicidad del mismo, sino que su cometido real es la particularización, no la generalización. Así, la finalidad fue abordar este caso en particular hasta conocerlo lo mejor posible y destacar su unicidad. Para llevar a cabo este estudio de caso se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad a partir de un cuestionario semiestructurado. La información recopilada fue transcrita textualmente. Para llevar a cabo el análisis de los datos se

identificaron los principales temas emergentes para ser discutidos en detalle y a partir de ahí se generaron las conclusiones. Por otro lado, se llevaron a cabo observaciones de naturaleza no participante, a través de las cuales el doctorando detectó y registró datos que no habían sido obtenidos por medio de las entrevistas, y que jugaron un rol muy importante al momento de triangular la información.

d) Las encuestas

Para la parte cuantitativa de la investigación se diseñaron dos cuestionarios que fueron aplicados a través de la técnica de la encuesta: uno para los docentes y otro para los estudiantes. El primero incluyó preguntas contextuales, preguntas con escalas tipo Likert, y preguntas de opción múltiple, las cuales tuvieron el propósito de recoger información que permitiera caracterizar la identidad musical de los docentes, determinar su formación académica y conocer los años de experiencia que ellos tenían trabajando como profesores de educación musical, así como las fortalezas y debilidades que habían identificado en los programas en que laboraban.

El cuestionario para los estudiantes estuvo constituido por el mismo tipo de preguntas y tuvo como propósito obtener información que permitiera caracterizar su identidad musical, conocer sus motivaciones, aspiraciones y expectativas e identificar las fortalezas y debilidades que ellos percibían en relación con el programa educativo que estaban cursando. Ambos cuestionarios fueron aplicados a través de *Formularios de Google*. Para validar los cuestionarios se utilizó la técnica de juicio de expertos a través del procedimiento recomendado por Escobar y Cuervo (2008). Para propósito de determinar la validez de contenido y la concordancia entre los jueces, se utilizó el estadístico de Hernández Nieto. Los datos que se recogieron fueron analizados con la ayuda del programa IBM SPSS 2.0.

Resultados y conclusiones

En lo relativo a los planes de estudio, el doctorando encontró que el conocimiento teórico y los resultados de investigación parecen no haber sido tomados en cuenta en su diseño, por lo que se dejaron vacíos formativos muy importantes. Del mismo modo, determinó que la mayoría de ellos fueron actualizados hace 15 años o más, por lo que requieren de una revisión, o incluso de una restructuración crítica, seria, responsable y

comprometida. El investigador también encontró que solo tres de ellos están disponibles a través de la página web de las instituciones educativas, por lo que los demás tuvieron que ser solicitados a través de la Plataforma del Instituto Nacional de Acceso a la Información (INAI). Finalmente, al revisar los programas de materia se detectaron numerosas áreas de oportunidad en lo que respecta a la claridad, pertinencia, profundidad y congruencia de los contenidos de las asignaturas, por lo que muchos de ellos dejan más dudas que certezas acerca de lo que se aborda en clase.

Por lo que respecta al perfil del profesorado especializado en educación musical, resultó evidente que estos han asumido su rol con un enorme sentido de entrega y responsabilidad. Sin embargo, es crucial contar con más docentes de tiempo completo que se involucren en las funciones sustantivas que corresponden a los programas de educación superior, y que el número de profesores con título de maestría se incremente, para así contar con maestros más especializados. En el caso de los docentes con nivel de doctorado, es crucial contar con más investigadores capaces de generar conocimientos nuevos en la materia. De ese modo, la calidad de la educación musical impartida a los estudiantes podrá mejorar y, como consecuencia, los futuros educadores musicales podrán tener un impacto académico más significativo en sus propios alumnos.

Por otro lado, hasta la fecha solo algunas instituciones incluyen posgrados en educación musical como parte de su oferta educativa. Por lo anterior, y tomando en consideración la demanda de educadores musicales y las necesidades de formación académica, es vital promover la creación de más posgrados por parte de más universidades e instituciones de educación superior.

Los resultados de esta investigación han sido muy positivos en lo que respecta a la vocación de los estudiantes para dedicarse a esta carrera, y revelan que se trata de futuros educadores altamente motivados y creativos, algo que demuestra que no han escogido esta carrera por sentirse menos capaces o talentosos que los estudiantes especializados en ejecución. Sin embargo, la matrícula en algunos de los programas es extremadamente baja. Así, queda claro que es tiempo de que las instituciones se involucren en acciones de reclutamiento intensas, efectivas y personalizadas. Los estudiantes de las preparatorias y bachilleratos de México deben conocer la existencia de las licenciaturas en educación musical, deben ser orientados en cuanto a sus objetivos, deben estar informados acerca de las

muchas posibilidades de formación musical que pueden tener dentro de la disciplina, y estar conscientes del mercado laboral que podrán satisfacer. El déficit de educadores musicales es innegable y debe ser corregido para satisfacer las necesidades del país.

Una de las áreas de oportunidad más importantes detectadas por el doctorando ha sido la escasa promoción de la educación musical a través de coloquios, seminarios, conferencias y festivales. Al llegar a este punto es vital destacar que este tipo de reuniones académicas representa una excelente manera de mantener a los docentes actualizados y apoyar la formación de los estudiantes. Desafortunadamente, el actual gobierno federal ha reducido al mínimo sus aportaciones y ha hecho desaparecer partidas de recursos como el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE). Como consecuencia, muchas instituciones no cuentan con recursos suficientes para apoyar la participación de sus maestros en esas reuniones, o para cubrir el costo que representa el invitar académicos nacionales e internacionales.

En lo relativo a las condiciones de enseñanza-aprendizaje, los resultados han indicado que estas varían de institución a institución. Mientras que algunos programas apenas cuentan con lo indispensable, otros cuentan con infraestructura, instrumental y equipamiento más aceptable o al menos suficiente para que los procesos educativos se lleven a cabo. Sin embargo, si se quiere elevar los estándares educativos, es necesarios recordar que los profesores necesitan los mejores entornos posibles para mejorar su enseñanza y optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Así, requieren de aulas espaciosas y recursos educativos adecuados para ayudar a los estudiantes a construir sus propios conocimientos y promover sus habilidades y destrezas en la disciplina. También necesitan medios pedagógicos pertinentes para evaluar la calidad de su aprendizaje y contribuir a su desarrollo profesional.

La falta de vinculación se constituye como una verdadera debilidad de la mayoría de los programas académicos, sobre todo, con la Secretaría de Educación Pública (SEP), principal organismo receptor de los egresados de esta carrera. La causa de este problema, así como de la mayoría de las áreas de oportunidad ya mencionadas, ha sido la falta de financiación. La distribución de los recursos por parte de la federación y de los estados ha resultado inequitativa e insuficiente, debido a que no existe una política de financiamiento clara, pertinente y justa.

Ciertamente, México es un país con innumerables problemas sociales y con una economía que, aunque en los últimos años ha crecido espectacularmente, se puede seguir considerando como débil. Sin embargo, ha quedado demostrado que cuando los países invierten decididamente en la educación de sus pueblos se logran superar muchos de los problemas propios del tercer mundo. Por lo tanto, es crucial que en México se fomente la inversión de recursos económicos con el propósito de impulsar todas las áreas de saber, y la educación musical no puede ser la excepción.

Extensive Summary

Introduction

On May 15, 2019, the Congress of the Union made important amendments to the Political Constitution of Mexico. Among the changes made to Article 3, it is worth highlighting the fact that music was granted a prominent place in the field of education. Of course, music educators welcomed the new legal status of music, however, at the same moment several serious concerns arose: Was Mexico ready to meet that challenge? Was there a sufficient number of music educators prepared to provide a comprehensive music education to Mexican children and young people? Was the number of graduates of music education programs sufficient to meet the needs of the country? Was their teacher training adequate?

Even today, the National Association of Universities and Institutions of Higher Education (ANUIES) reports the existence of only 23 academic programs specialised in music education, of which 14 are public and nine are private. Moreover, their total enrolment is substantially low, and the number of graduates is worryingly low. Finally, several states in Mexico do not have bachelor's degree programs in Music, much less bachelor's degree programs in music education. Therefore, it is clear that there are very important areas of opportunity that must be addressed before it is possible to satisfy the labour market demand and fulfil the social and educational needs of the country. Unfortunately, very little was known about the situation of tertiary music education in Mexico, so it was crucial to carry out as comprehensive an investigation as possible as a means to accurately identify its strengths and weaknesses, so that the knowledge generated could serve as a basis for implementing actions that would promote its improvement and result in the formation of more and better music educators.

The research Problem

The research problem was formulated as follows:

There is a significant lack of knowledge about the structure and curricular organisation of tertiary music education programs in Mexico; Little is known about the philosophical, theoretical, and epistemological foundations that underpin curriculum design; Much is unknown about the coherence and sequencing of the subjects that make up the curriculum, as well as concerning the music education models or approaches that they intent

to promote. Similarly, there is little knowledge regarding the labour market and the social needs that the programmes are intended to address; the entry and graduation profiles of students; the profile of professors who make up the teaching staff; the didactic-pedagogical resources available and the correspondence and congruence that exists among all its components.

Objectives

The general objective of the research presented in this thesis was to generate a diagnosis of the 14 public academic programs of tertiary music education in Mexico. The specific objectives were: 1) To characterise the structure of the degree plans; 2) Determine the labour market they seek to serve; 3) Identify the academic program goals; 4) Know the entry and graduation profile of students; 5) Determine the educational-musical models that academic programs propose; 6) Identify their strengths and weaknesses; 7) Characterise the profile of the professors who make up the teaching staff; 8) Characterise the didactic-pedagogical resources available to them; 9) Characterise the perceptions of professors regarding the strengths and areas of opportunity that the programs exhibit; 10) Identify the motivations that drove students to choose the music education program; 11) Characterise the professional identity of the students; and 12) Characterise the perception that students have in relation to the academic program in which they are enrolled.

Methodology

In order to have a holistic vision regarding the situation of tertiary music education in Mexico, to provide a solution to the research problem and to meet the objectives set, the doctoral student implemented a mixed methodology. The qualitative part included: a) A comparative analysis of the fourteen degree plans specialized in music education; b) Analysis of data obtained through in-depth interviews with programme coordinators; and c) a case study. On the other hand, the quantitative part was represented by two surveys, one that was applied to the teachers of the 14 academic programs, while the other was applied to the students.

a) The comparative analysis of degree plans

For the comparative analysis of the 14 degree plans, the doctoral student implemented an exploratory, descriptive-analytical methodology that was characterized by the use of a rubric that includes the categories of the project PROFMUS-EDU2017-84782-P "Teacher Training and Music in the Society and in the Knowledge Economy", a study coordinated by Dr. José Luis Aróstegui Plaza. This rubric was adapted to the Mexican university context by the author.

b) The interviews with academic programme coordinators

For the interview to the coordinators of the 14 academic programs, the doctoral student implemented in-depth interviews. To elaborate a semi-structured questionnaire he formulated descriptive, structural and contrasting questions. The information collected was transcribed *verbatim* and then conceptualized, categorized, organized, structured, analysed, and interpreted.

c) The case study

The case study had the purpose of identifying the strengths and weaknesses of a specific tertiary music education program from the perspective of one of its professors. Following the perspective of Stake (1999), the doctoral student departed from the consideration that a good instrumental case study does not depend on the researcher´s ability to defend the typicality of the case, but that his real task is to establish its particularities. Thus, he approached this particular case until he knew it as well as possible and was able to highlight its uniqueness. To carry out this case study, the researcher implemented in-depth interviews departing from a semi-structured questionnaire. The information collected was transcribed *verbatim*. To carry out the analysis of data, the doctoral student determined the emerging themes, discuss them in detail and drew his conclusions. In order to detect and record information that had not been obtained through the interviews, he also carried out non-participant observations. Resulting data played a very important role at the moment of triangulating all the information.

d) The surveys

For the quantitative part of the research, the doctoral student designed two surveys: one for professors and one for students. The first included contextual questions, questions with Likert scales, and multiple-choice questions, with the purpose of collecting information that would allow the researcher to characterise the musical identity of professors, determine their academic training as well as the years of experience they had working as music education teachers, and the strengths and weaknesses that they had identified in the programs they worked for.

The questionnaire for the students was made up of the same type of questions and its purpose was to obtain information that would allow the researcher to characterize their musical identity, to know their motivations, aspirations and expectations and to identify the strengths and weaknesses that they perceived in relation to the academic program they were studying at. Both questionnaires were sent through *Google Forms*. To validate the questionnaires, the researcher implemented the expert judgement technique by using the procedure recommended by Escobar & Cuervo (2008). In order to determine the validity of the content and the agreement between the judges, he used the statistic developed by Hernández Nieto. The resulting data was analysed with the software IBM SPSS 2.0.

Results and conclusions

Concerning the degree plans, the doctoral student found that theoretical knowledge and results of research do not seem to have been considered in their design. As a consequence, he identified very important gaps in the formation of music educators. Additionally, he realized that most degree plans had been updated 15 or more years ago and therefore required a review, or even a critical, serious and responsible restructuring. He also found that only three of them were available through their institutions websites, thus, the other nine had to be requested through the website of the National Institute for Access to Information (INAI). In addition, when reviewing the subjects' syllabi, the researcher identified numerous weaknesses in terms of clarity, relevance, depth and congruence of the contents. As a result, many of them left more doubts than certainties regarding what would be addressed in class.

With regard to the profile of professors specialising in music education, it was evident that they assumed their role with an enormous sense of dedication and responsibility.

However, it is crucial to have more full-time faculty involved in the substantive functions of higher education programs, and to increase the number of faculty with master degrees, in order to have more specialized teachers. In the case of Ph.D. professors, it is crucial to have more researchers capable of generating new knowledge in the field. In this way, the quality of music education provided to students can be improved and, as a consequence, future music educators can have a more significant academic impact on their own students.

On the other hand, to date only a couple of higher education institutions in Mexico offer graduate degrees in music education. For this reason and taking into consideration the demand for music educators and the needs of academic training, it is vital to promote the creation of more graduate degrees offered by more universities and higher education institutions.

The results of this research have been very positive in terms of the vocation of students to dedicate themselves to this career. Furthermore, data reveal students are highly motivated and exhibit great creative, something that reflects that they have not chosen this career because they feel less capable or talented than students specialized in performance. However, enrolment in most of the programs is extremely low. Thus, it is quite evident that it is time for administrators to engage in intense, effective, and personalized recruitment actions. Students in high schools in Mexico must be aware of the existence of bachelor's degrees in music education; they must receive orientation in terms of the goals of this career, must be informed about the many musical training possibilities they can have within the discipline, and must be aware of the labour market that they will be able to satisfy. The deficit of music educators is undeniable and must be corrected to meet the needs of the country.

One of the most important areas of opportunity detected by the doctoral student is represented by the scarce promotion of music education through colloquiums, seminars, conferences and festivals. It is vital to highlight that these types of academic meetings represent an excellent way to keep teachers updated and support the training of students. Unfortunately, the current federal government has reduced funds to a minimum and has made the Program for the Strengthening of Quality of Educational Institutions (PROFOCIE) to disappear. As a result, many institutions do not have sufficient resources to support their professors to attend these academic meetings, or to invite national and international academics.

With regard to the teaching-learning conditions, the results indicate that they vary from institution to institution. While some programs barely have the most basic pedagogical resources, others have infrastructure, instruments and equipment that are more acceptable or at least, sufficient for the educational processes to be carried out. However, in order to raise the educational standards, it is important to remember that teachers need the best possible environments to improve their teaching and optimize student learning. They require spacious classrooms and adequate educational resources to help future music educators build their own knowledge and promote their skills and abilities in the discipline. They also need pedagogical means to adequately assess the quality of their learning and contribute to their professional development.

The lack of academic linkage is a real weakness of most programs. Thus, for example, data indicated most of them lack an academic agreement with the Secretary of Public Education (SEP), the most important public organism in charge of hiring future music educators. The cause of this problem, as well as most of the weaknesses above-mentioned, has been the lack of funding. The distribution of resources on behalf of the government has been inequitable and insufficient, due to the lack of a clear, relevant, and fair financing policy.

It is evident that the most valuable asset of the academic programs analysed is represented by a student body with a vocation and desire to learn and by a committed and professional teaching staff who have the disposition to continue training. However, it is necessary to point out areas of opportunity such as the lack of specialization, as well as the need for more full-time faculty who can be more proactively involved in the substantive functions of the programs.

Certainly, Mexico is a country with innumerable social problems and a weak economy, however, it has been demonstrated that when countries invest decisively in the education of their peoples, many of the problems of the third world can be overcome. Thus, it is crucial that in Mexico the investment of economic resources is encouraged in order to promote all areas of knowledge, and music education cannot be the exception.

Introducción

> *El modo de concretar el propósito y el modo de la educación es lo que podríamos llamar currículo, lo que supone estudiar no sólo la concreción de las prácticas escolares y los aspectos más formales (que en realidad conformarían lo se llama Didáctica), sino además las experiencias de profesorado y alumnado que derivan de dichas prácticas escolares.*
>
> *José Luis Aróstegui Plaza (2014, p. 21)*

En las últimas décadas ha surgido un creciente interés por la educación musical, como recurso invaluable para promover la formación integral del ser humano. La convicción de que es un recurso imprescindible para su desarrollo, ha hecho que importantes organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Consejo Internacional de Música (*International Music Council*), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la consideren como un derecho inalienable.

En México, el interés por la educación musical se ha visto reflejado en todos los contextos educativos. En el ámbito formal de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) a través de importantes reformas educativas que la han constituido en asignatura obligatoria. En el ámbito no formal, por medio de numerosos programas desarrollados a través de las Casas de la Cultura establecidas en muchos de los municipios del país, así como a través de numerosos conjuntos vocales y orquestales infantiles y juveniles que forman parte de programas sociales. Finalmente, en el ámbito informal se han impulsado algunos programas de música comunitaria, a través de los cuales se busca atraer al aprendizaje musical a niños y jóvenes en estado de vulnerabilidad, con el propósito de darles sentido a sus vidas y reconstruir el tejido social.

La acción más importante a favor de la educación musical se llevó a cabo hace pocos años. El 15 de mayo de 2019 el Honorable Congreso de la Unión llevó a cabo modificaciones importantes a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2019). Entre los cambios efectuados al artículo 3º (p. 6), destaca el que se le haya conferido a la música el estatus de derecho constitucional:

> Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la

> geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

Por supuesto, los educadores musicales aceptaron con beneplácito la nueva condición jurídica de la música, sin embargo, surgieron varias preocupaciones: ¿estamos listos para afrontar este reto?; ¿contamos con un número suficiente de formadores preparados para impartir una educación musical integral a los niños y jóvenes mexicanos?; ¿el número de egresados de los programas de educación musical a nivel superior es suficiente para atender las necesidades del país?; ¿Su formación docente es la adecuada? Todas estas preguntas surgieron porque, como asevera González-Moreno (2015, p. 99):

> Se ha dado menos importancia a la preparación de maestros de música, como un área muy distintiva de la educación musical en la educación superior, como se evidencia en el pequeño número de instituciones que ofrecen títulos específicos para este tipo de capacitación de maestros.

Lo anterior es ratificado por Rivas-Caicedo (2011, p. 38) quien, en relación a las reflexiones que surgieron de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe "Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades", realizada en Bogotá, Colombia en 2005, explicó:

> No existen programas de formación docente especializados en educación artística y no se cuenta con un sistema de investigación y registro de las múltiples experiencias realizadas por especialistas, que en la mayoría de los casos son espontáneas. Por lo tanto, no se destinan los rubros suficientes para cumplir con las necesidades de desarrollo artístico.

De acuerdo con Rivas-Caicedo (2011), los países latinoamericanos que participaron en esa conferencia tomaron una serie de acuerdos, entre los que se cuenta, impulsar la formación docente, promover la participación de artistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, diseñar políticas en materia de investigación en educación artística, fomentar la generación de materiales didácticos, crear espacios culturales y escolares propios, etc. Sin embargo, desde la perspectiva del doctorando, y en concordancia con Rivas-Caicedo (2011), esos acuerdos no se han visto reflejados a plenitud en el contexto mexicano. Más aún, los investigadores mexicanos rara vez han abordado algún tema relacionado con la formación de los docentes de música y con las características y pertinencia de los programas educativos que con esa finalidad se ofrecen en algunas instituciones de nivel superior.

Por todo lo anterior, era crucial abordar el tema de las licenciaturas especializadas en educación musical en México, como un medio para identificar sus fortalezas y determinar con mayor precisión sus áreas de oportunidad, con el propósito de que el conocimiento generado pueda servir de fundamento para implementar acciones que impulsen su mejora y redunden en la formación de más y mejores educadores musicales.

Así, el doctorando se propuso desarrollar el proyecto de investigación cuyos resultados se presentan en esta tesis y que tuvo como objetivos:

a) Caracterizar la estructura curricular de los planes de estudio.
b) Determinar los modelos o enfoques educativo-musicales que se proponen impulsar.
c) Definir las tendencias formativas.
d) Conocer el mercado laboral que se espera atender.
e) Especificar los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes.
f) Caracterizar el perfil de los profesores que integran su planta docente.
g) Describir los recursos didáctico-pedagógicos con que cuenta el programa.
h) Evaluar la correspondencia/congruencia entre los elementos o factores anteriormente mencionados.
i) Caracterizar las expectativas de los estudiantes con respecto al programa educativo.
j) Identificar las expectativas de estos en relación a su futuro como profesionales de la educación musical.
k) Determinar las percepciones de los docentes en lo referente a la pertinencia del plan de estudios.

La investigación fue de tipo exploratorio-diagnóstico. Con el propósito de tener una visión global de la formación del profesorado de música en México se implementó una metodología de corte mixto que involucró:

a) El análisis de los planes de estudios de los programas públicos del país especializados en educación musical y la revisión de los programas de cada una de las asignaturas.
b) Un cuestionario aplicado a través de la técnica de la encuesta a los docentes de esos programas académicos.
c) Entrevistas en profundidad a docentes de educación musical de cinco de los programas con mayor matrícula del país.
d) Un estudio de caso.

e) Un cuestionario aplicado a través de la técnica de la encuesta a los estudiantes de dos programas académicos.

Este estudio se llevó a cabo desde una perspectiva investigativa crítica (Kincheloe y McLaren, 2005) motivado por el propósito de que los resultados arrojaran luz sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de los programas de licenciatura especializados en educación musical que se ofrecen en México y sobre las acciones que se deberían tomar para mejorar la formación profesional de los docentes de música. El doctorando también tiene en mente la posibilidad de transferir a otros espacios los hallazgos de este estudio mixto, mediante la generalización naturalista (Stake, 2005).

Aparte de la introducción, la tesis fue estructurada en siete capítulos: 1) Contextualización; 2) Marco teórico-conceptual; 3) Revisión bibliográfica; 4) Aportaciones teóricas y resultados empíricos. El conocimiento en síntesis; 5) Metodología; 6) Análisis evaluativo de planes de estudios de programas de formación de educadores musicales en México; 7) Situación de la educación musical en México desde la perspectiva de los docentes de 14 programas públicos; 8) Los programas de educación musical en México, desde la perspectiva de sus docentes. Un estudio cualitativo; 9) Una formadora excepcional en la U de G. Un estudio de caso; 10) La educación musical en dos programas educativos de México desde la perspectiva de sus estudiantes; 11) Conclusiones generales; 12) Bibliografía consultada; 13) Apéndices.

El doctorando espera que la información contenida en esta tesis contribuya para que la comunidad académico-musical de México reflexione sobre la tremenda importancia que tiene el conformar comités integrados por académicos comprometidos, quienes orientados por una *phronesis* o *frónesis*, es decir, por una conciencia ética de “lo que es correcto”, fundamenten la toma de decisiones curriculares a partir de bases teóricas y empíricas de alto rigor científico, que redunden en el diseño de planes de estudios más objetivos y realistas y más acordes a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral; planes de estudios que promuevan el egreso de más maestros de música, mejor formados, más competentes y capaces; profesores que contribuyan a la educación musical integral de los millones de niños y jóvenes de México.

Capítulo 1. Contextualización

> *En la música y en la educación musical han cambiado los tiempos, los ritmos, los gustos, las formas de ser y de vivir, las formas de aprender. Para dar cuenta de ello también deberían cambiar las formas de enseñar.*
>
> *Violeta Hemsy de Gainza (2010, p. 35)*

1.1. Breve reseña histórica de la educación musical

Desde siempre, la música ha formado parte vital e indisoluble de la cultura del ser humano. A través de los siglos lo ha acompañado tanto en los momentos de solaz como en los de trabajo; en los momentos de alegría como en los de tristeza. Por medio de ella, el ser humano ha canalizado su sensibilidad, expresado sus sentimientos, reflejado su sociedad, comunicado su cultura y ejercido su creatividad e imaginación. A lo largo de la historia, filósofos, teóricos y pedagogos como Platón, Aristóteles, San Agustín, Boecio, Santo Tomás, Erasmo, Lutero, Matheson, Kant, y muchos otros, valoraron los múltiples beneficios que la música y la educación musical ejercía en el ser humano y promovieron su enseñanza. Por todo lo anterior, Arguedas (2004, p. 111) ha definido la educación musical como "un arte y un lenguaje de expresión y comunicación que se dirige al ser humano en todas sus dimensiones, desarrollando y cultivando el espíritu, la mente y el cuerpo para llegar a conseguir una educación integral y armónica del individuo".

Desde la antigüedad y hasta la actualidad, el hombre ha tratado de aprehender el conocimiento musical y compilarlo en textos que permitieran su difusión y uso pedagógico. Así, por ejemplo, en el siglo IV antes de Cristo, Aristoxenus (375 A.C. - 335 A.C.) escribió su tratado *Elementa Harmonica*, con la finalidad de proporcionar los fundamentos indispensables para el estudio de la música, basado en la práctica; Ptolomeo (ca. 100 - ca. 170), redactó en el siglo II el texto *La Harmonica*; y Boecio (480 - 524), propuso todo un sistema armónico en su obra *De Institutione Musica.* Hacia el final del primer milenio, Guido de Arezzo (991/992 - ca. 1033) propuso un tratado completo de teoría musical, titulado *Micrologus de Disciplina Artis Musicae* y más tarde, Bartolomé Ramos de Pareja (ca. 1440 - 1522), con su *Música Práctica*, consolidaba el uso de las terceras y las sextas como intervalos permitidos en la composición musical, en contraposición con la creencia de que solo las 4as, las 5as y las 8as eran los intervalos consonantes (Bonds, 2005).

De esa forma, a lo largo de la historia de la música occidental, se fue creando una gran cantidad de tratados, manuales y métodos, que han tenido como propósito el constituirse en guías didácticas para el aprendizaje musical. Así, los libros se convirtieron en el medio o soporte para fijar por escrito los ejercicios que los profesores creaban para atender las necesidades específicas de cada estudiante. Con el advenimiento de la imprenta, se hizo posible la publicación masiva de libros para la formación educativa de toda índole y la música no fue la excepción. Más tarde, con la Revolución Industrial y el surgimiento de la clase media, se incrementó la demanda de educadores musicales e instrumentos y con ello, aumentó también la publicación de obras didáctico-pedagógicas para su aprendizaje, con lo que la enseñanza musical se fundamentó en el estudio de métodos (Jorquera, 2002).

En el siglo XIX, el sistema de impresión conocido como litografía, inventado por Senefelder en 1796, favoreció la publicación masiva de música, con lo que gradualmente, las obras y los métodos musicales alcanzaron una amplia difusión y un gran mercado de consumidores. Para mediados del siglo XIX, los métodos adquirieron el carácter de compendio exhaustivo de ejercicios y piezas, y llegaron a convertirse en requisito obligatorio si el estudiante quería dominar adecuadamente la ejecución musical. En el Conservatorio de París, se llegaron a crear catálogos completos de lecciones y ejercicios (muchas veces de muy poco valor musical) que involucraban todas las combinaciones posibles de sonidos, ritmos y articulaciones. En otras palabras, se crearon lecciones desconectadas de la música, estudios consistentes de escalas, acordes y arpegios, con el objetivo principal de desarrollar la técnica musical (Jorquera, 2002).

Desde entonces, el uso de los métodos, como fundamento del proceso de enseñanza-aprendizaje musical, privilegió el desarrollo de la lecto-escritura a través de ejercicios y piezas preexistentes y la adquisición de la técnica por medio de la repetición. Sin embargo, también desplazó el enfoque educativo-musical anterior, el cual promovía la adquisición de habilidades y destrezas para desarrollar la creatividad y la imaginación, tales como la improvisación, la composición, la transposición y el acompañamiento (McPherson y Gabrielsson, 2002).

En la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, surgió un importante movimiento de renovación educativa y pedagógica conocido como Escuela Nueva o Educación Nueva, que buscaba cambiar el rumbo de la educación tradicional para darle un

sentido activo. Pedagogos como Frederick Froëbel (1782-1852), John Dewey (1859-1952), Ovidio Decroly (1871-1932), María Montessori (1870-1952), Eduard Claparede (1873-1940) y Célestin Freinet (1896-1966), entre otros, introdujeron nuevos estilos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, convirtieron al estudiante en el centro del proceso educativo y fomentaron su espíritu crítico a través del método científico. La Escuela Nueva se caracterizó por promover procesos de enseñanza-aprendizaje menos expositivos y dogmáticos, y por impulsar una actitud participativa por parte de los estudiantes, quienes debían construir su propio conocimiento a través de la observación, la exploración y la experimentación.

Ese movimiento, habría de ejercer una enorme influencia en un grupo de pedagogos que revolucionaría la educación musical al presentar valiosísimas propuestas educativo-musicales de naturaleza activa, y establecerían los fundamentos para el desarrollo integral del niño. Así, entre otros, Jaques-Dalcroze (1865-1950) proponía el desarrollo de la musicalidad a través de la rítmica corporal y la improvisación; Orff (1895-1982) planteaba la práctica instrumental a través de *ostinatos* e instrumentos de percusión; Kodály (1882-1967) revolucionaba el enfoque de la alfabetización musical e impulsaba el desarrollo de la musicalidad y la sensibilidad a través del canto folklórico; y Suzuki (1898-1998) fomentaba el aprendizaje instrumental sobre el principio de la lengua materna. Sin importar sus diferencias metodológicas, todos compartían dos principios filosóficos básicos: a) la educación musical es un derecho de todos; b) la educación musical debe girar en torno al niño como principal protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. No es de sorprender que, imbuido de ese espíritu de transformación pedagógico-musical, Willems (1985, p. 26) escribiera:

> ¡No más niños a los que el mundo de la música les está vedado! ¡No más niños obligados a callarse en clase mientras los demás cantan a coro! ¡No más reacciones lamentables que hacen nacer, poco a poco, un complejo de inferioridad, cuando no un odio a la música, un asco o una gran tristeza! La cultura auditiva es posible para todos.

Así, como afirma Pascual (2002, p. 16), los nuevos enfoques de educación musical se constituyeron en un parteaguas en el que:

> …los esquemas rígidos de una enseñanza de la música basada en el solfeo y el aprendizaje de un instrumento y abrieron las puertas a una formación musical en la que ‘hacer música’ y ‘vivir la música’ era más importante que ‘saber la música o teorizar sobre la música.

En la década de los 70 y los 80 dio inicio un movimiento revitalizador de la educación musical. El pedagogo-compositor George Self (1921-2011), a través de su libro *Nuevos sonidos en clase* (1967), encabezó una corriente que promovía el gusto por la música contemporánea, junto con John Paynter (1931-2010) y Brian Denis (1941-1998). Por su parte, Murray Schafer (1933-2021), lidera un enfoque que tiene como objetivo desarrollar en el educando la sensibilidad para escuchar y apreciar el entorno acústico, y acuña así, el término "paisaje sonoro". Este último pedagogo, precursor de las llamadas pedagogías abiertas, ha dejado un legado bibliográfico importante, en el que destacan sus libros *El compositor en el aula* (1965) y *El rinoceronte en el aula* (1975) de la cual Hemsy de Gainza (2004, p. 4) afirmó:

> En ésta, que podríamos considerar su obra más estrictamente pedagógica, el autor intenta al fin reflexionar, filosofar, e incluso dar normas –siempre sin abandonar su personalísimo estilo "abierto"– sobre los objetivos y el planteamiento de la educación musical.

En las últimas décadas del siglo XX, surgen en distintas partes del mundo pedagogos que contribuyen a la educación musical desde distintas perspectivas. En Alemania, Lili Friedemann (1906-1991) hace su aportación a través de un enfoque que promueve el aprendizaje y la creatividad musical grupal a través de la improvisación, y deja como legado su libro *Improvisación Colectiva como Estudio y Configuración de la Música Nueva* (1969).

En 1959, la Fundación Ford de los Estados Unidos de América apoyó una propuesta de Norman Dello Joio (1913-2008) llamada *Young Composers Project* (Proyecto de Jóvenes Compositores o YCP), el cual consistió en colocar a compositores jóvenes (de 35 años o menos) en las escuelas públicas, con el propósito de promover el gusto por la música contemporánea. En 1968, los suecos Folke Rabe (1935-2017) y Jan Bark (1934-2012) impulsaron la experimentación sonora en el ámbito educativo de Suecia y generaron el primer "Taller de sonido", así como materiales didácticos que fueron publicados en 1975 por el Movimiento de Educación Popular.

Latinoamérica también ha realizado importantes aportaciones a la educación musical. Entre los pedagogos que han contribuido con una diversidad de enfoques metodológicos, materiales didácticos y bibliografía especializada, destacan las argentinas Violeta Hemsy de Gainza (1929-2023) y Ana Lucía Frega (1935), quienes han representado los pilares más sólidos de este hemisferio y que representan los referentes más importantes para los

pedagogos e investigadores latinoamericanos. Desgraciadamente, el movimiento en pro de la educación musical en México no parece reflejar un *continuum*. Si bien ha habido pedagogos que han realizado importantes aportaciones metodológicas, y han contribuido con materiales didácticos valiosos, no existe una tendencia sostenida, un acuerdo pedagógico, sino, destellos aislados que no toman fuerza y no permean el sistema educativo-musical. De las figuras más importantes que han impulsado esta disciplina, destacan Luis Sandi (1905-1996), y César Tort (1925-2015). El primero sobresalió por el importante impulso que dio a la educación musical cuando fue encargado de varias dependencias oficiales y como creador de obras didácticas como: *Introducción al estudio de la música*: *Curso completo para segunda enseñanza* (1972) y, *De música… y otras cosas* (1969). La contribución del Mtro. Tort merece, desde la perspectiva del doctorando, un lugar aparte, debido a su importante contribución como creador del método que lleva su nombre, *Método Tort* y que, desgraciadamente, no ha tenido una difusión adecuada. De las características más importantes de este método, destaca el uso de instrumentos prehispánicos.

Por lo menos dos organismos parecen dominar el escenario mundial de la educación musical en México, la Sociedad Internacional para la Educación Musical *(International Society of Music Education, ISME*) y el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). El primero se constituyó en 1953, a partir de una conferencia convocada por la UNESCO, que tenía como propósito impulsar la educación musical como parte de la formación general del ser humano y constituirla como un estilo de vida. Es una organización mundial que reúne a miles de educadores musicales de más de 80 países, caracterizada por una visión inter y multicultural. *ISME*, a través de su Seminario Mundial bianual (*World Seminar*) y sus conferencias regionales, busca promover no solo la docencia en sus múltiples facetas y ámbitos, sino también la investigación, y difunde los avances educativos y científicos a través de la revista *International Journal of Music Education* y, desde el 2013, también en nuestro idioma a través de la *Revista Internacional de Educación Musical.*

Por su parte, el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) lidera un movimiento educativo-musical que año con año toma más fuerza, a través del Seminario Latinoamericano de Educación Musical (SLDEM). Se trata de las llamadas "pedagogías abiertas", enfoque educativo musical propuesto por la Dra. Violeta Hemsy de Gainza. Muy en el espíritu de la filosofía pragmática de la educación musical, propuesta por David Elliott

(1992), las pedagogías abiertas representan una diversidad de enfoques metodológicos y actividades de educación musical que tienen como principio fundamental un auténtico y sincero interés formativo, respaldado por una acción pedagógica sólida e informada, acompañado por la creatividad, la exploración, la experimentación y la práctica musical vivencial y que se ve reflejado en el aula en estilos de trabajo propios. Las pedagogías abiertas enfatizan el uso de la música latinoamericana en general, y de la música propia de cada cultura en particular, como un recurso formativo invaluable.

Como se ha visto hasta aquí, la educación musical ha transitado por un largo camino para desarrollarse al máximo en el siglo XX y lo que va del XXI. Sin embargo, pareciera que los cambios filosóficos y las transformaciones metodológicas no se han visto reflejadas en muchas instituciones de educación musical a nivel superior en México, las cuales, afianzadas en la tradición conservatoriana decimonónica, se niegan a aceptar cambios, o lo hacen muy lentamente. No es de extrañar que Hemsy de Gainza (2004, p. 79) explicara:

> En la actualidad se observa, a nivel oficial y extraoficial, una neta polarización de las acciones educativas. Por una parte, está el ámbito de la *educación musical* inicial que cuenta con un legado rico e importante, producto de un siglo casi completo (el siglo XX) de aportes y experiencias metodológicas, buena parte de los cuales aún no fueron adecuadamente procesados. Por otra, el nivel de la *formación musical especializada o superior,* como ya lo expresamos, continúa desactualizado: la mayor parte de las reformas educativo-musicales del siglo XX sucedieron en el campo de la educación general y de la educación musical inicial, mientras los conservatorios y las universidades permanecían al margen de los cambios.

Desde la perspectiva de este doctorando, en México, esa reticencia a cambiar se ve reflejada en programas de educación musical a nivel de licenciatura muy débiles, o en la ausencia total de ellos, tema que se abordará con mayor profundidad más adelante.

1.2. La investigación en el ámbito educativo-musical y el derecho a la música

En años recientes, el convencimiento de que la música y la educación musical ejerce grandes beneficios en el ser humano ha impulsado a numerosos académicos a desarrollar importantes investigaciones, cuyos resultados parecen corroborar esa creencia. Así, hoy en día sabemos que la educación musical incrementa el nivel de autoestima de los estudiantes (Hietolahti-Ansten y Kalliopuska, 1990; Rickard et al., 2012; Reynolds, 1993) y su autopercepción (Shields, 2001), al igual que su motivación y su nivel de autoeficacia (Broh, 2002). Del mismo modo, sabemos que promueve las relaciones interpersonales (Kreutz,

2014; Stacey et al., 2002), fomenta la confianza y la reciprocidad (Procter, 2011; Putnam, 2001), suscita la afiliación y la empatía (Kirschner y Tomasello, 2010; Rabinowitch et al., 2012), con lo que favorece la inclusión social (Anderson y Overy, 2010; Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi y Sarazin, 2014); la reducción de prejuicios inclusive entre grupos antagónicos (Bakagiannis y Tarrant, 2004), la empatía (Eisenberg y Fabes, 1990) y, finalmente, la creación de capital social (Jones, 2010; Putnam y Feldstein, 2003). Al mismo tiempo, la música desarrolla en quienes la practican un profundo reconocimiento y compromiso hacia ese arte, así como la convicción de estar ocupados en una actividad que es valiosa, que tiene sentido y que vale la pena llevar a cabo (Ashley, 2002; Clift, Hancox, Staricoff y Whitmore, 2008; Hylton, 1981; Johnson y Eason, 2014).

Más allá de los beneficios en el ámbito del bienestar psicológico, existen estudios cuyos resultados han sugerido que el involucramiento en actividades musicales promueve el la plasticidad cerebral (Nam, 2000), incrementa el coeficiente intelectual de los niños y mejora su desempeño académico (Baker, 2017; Schellenberg, 2004; Madden et al., 2014); favorece la comprensión del álgebra (Helmrich, 2010); mejora los niveles de razonamiento no verbal (Forgeard et al., 2008; Rose, Jones-Bartoli y Heaton, 2015); desarrolla la percepción espacio temporal (Rauscher y Zupan, 2000), y la lectura (Cogo-Moreira et al., 2013; Standley, 2008).

La convicción de que la educación artística y musical es imprescindible para el desarrollo del ser humano ha hecho que importantes organismos internacionales la consideren como un derecho inalienable. Así, la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) establece en el artículo 27 que: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) a través de la Convención sobre los Derechos del Niño (convertida en ley en 1990 y aceptada por todos los países del mundo excepto por Estados Unidos de América), en su Artículo 31 establece que:

1. Los Estados parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados parte respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (UNICEF Comité Español, 2015).

Once años después, en 2001, el Consejo Internacional de la Música (*International Music Council*), proclamó los Cinco Derechos a la Música:

1. Derecho de todos los niños y adultos a expresarse musicalmente en libertad.
2. Derecho de todos los niños y adultos a aprender lenguajes y habilidades musicales.
3. Derecho de todos los niños y adultos a tener acceso al conocimiento musical a través de la participación, la escucha, la creación y la información.
4. Derecho de todos los artistas musicales a desarrollar su arte y difundirlo a través de todos los medios de comunicación, con recursos adecuados a su disposición.
5. Derecho de todos los artistas musicales a obtener justo reconocimiento y remuneración por su trabajo.

El Consejo Internacional de la Música (*International Music Council*) fue fundado en 1949 a petición del director general de la UNESCO. Se trata de un organismo dedicado a promover la música como un elemento valioso en la vida de los seres humanos. Su misión es desarrollar sectores musicales sustentables en todo el mundo, crear consciencia acerca del valor de la música, fomentar su importancia en todos los tejidos sociales, e impulsar derechos musicales básicos en todos los países (IMC, s.f.).

Más recientemente, en la *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI* (UNESCO, 2006, p. 3) se estableció que:

> Cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. La educación en y a través de las artes también estimula el desarrollo cognitivo y hace que el modo y el contenido del aprendizaje resulte más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas en las que vive el que lo recibe.

Por todo lo anterior, el mismo documento establece más adelante que:

> Dado que proporcionar a todas las personas las mismas oportunidades para desarrollar su actividad cultural y artística constituye un objetivo primordial, la educación artística debe convertirse en una parte obligatoria de los programas educativos. Asimismo, la educación artística es un proceso a largo plazo, por lo que debe ser sistemática y desarrollarse a lo largo de los años (UNESCO, 2006, p. 3).

Como ya se ha visto, en México, el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2019) ha constituido a la educación musical como un derecho constitucional. En ese sentido, El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND, 2019), emitido por el actual gobierno de la república, en el apartado titulado "Derecho a la Educación", correspondiente al Capítulo 2 "Política Social", establece que el Gobierno de México, a partir de marzo de 2019, en un esfuerzo por ofrecer educación superior a todos los mexicanos, ha establecido las denominadas "Universidades para el Bienestar Benito Juárez García", y cuenta con 100 planteles en 31 estados. Entre las carreras que se ofrecen, está la música y la laudería. más adelante, en el mismo capítulo, en el apartado titulado "Cultura para la paz, para el bienestar y para todos", se asevera que nadie debe ser excluido a las actividades y los circuitos de la cultura (la cual incluye las diversas manifestaciones artísticas), ya que representan factores que promueven la paz, la cohesión social, la convivencia y la espiritualidad, por lo que establece que:

> Los recintos tradicionalmente consagrados a la difusión del arte no deben centralizar y menos monopolizar la actividad cultural. Ésta debe poblar los barrios y las comunidades y hacerse presente allí en donde es más necesaria, que son los entornos sociales más afectados por la pobreza, la desintegración social y familiar, las adicciones y la violencia delictiva (PND, 2019, p. 51).

Por su parte, la Ley General de Educación (LGE, 2019, p. 61), en su artículo 60, establece que:

> El Estado generará mecanismos para apoyar y promover la creación y difusión artística, propiciar el conocimiento crítico, así como la difusión del arte y las culturas. Se adoptarán medidas para que, dentro de la orientación integral del educando, se promuevan métodos de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de que exprese sus emociones a través de manifestaciones artísticas y se contribuya al desarrollo cultural y cognoscitivo de las personas.

Como se ha visto en este apartado, existe un auténtico y abierto interés por parte de organismos internacionales e instituciones nacionales por impulsar la educación musical y

promover el involucramiento de la población (principalmente de los niños y jóvenes) en actividades artísticas. Sin embargo, como veremos más adelante, existe una diversidad de factores que impiden que se obtenga el máximo provecho de los programas que se han implementado a lo largo y ancho del territorio nacional.

1.3. La educación musical inicial en México

En México pueden distinguirse tres vertientes de la educación musical inicial. En primer lugar, está aquella que se imparte en el contexto de la educación formal a nivel básico, es decir en preescolar, primaria y secundaria. En segundo lugar, están los programas no formales de educación musical desarrollados por las casas de la cultura y las orquestas infantiles y juveniles pertenecientes a programas sociales. Ese ámbito también incluye las academias de música de la iniciativa privada. En tercer lugar, se encuentra la educación informal, implementada por algunos gobiernos estatales y municipales que buscan el acercamiento espontáneo a la música por parte de niños y jóvenes en situación de riesgo y/o pertenecientes a comunidades marginadas, a través de programas de música comunitaria.

1.3.1. La educación musical inicial en el contexto de la educación formal

A través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se llevó a cabo un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica (2004, Educación Preescolar; 2006, Educación Secundaria; y 2009, Educación Primaria). Uno de los resultados de esas reformas, está representado por la consolidación de la educación artística, la cual se convirtió en una asignatura obligatoria-formativa dentro del plan de estudios (SEP, 2006, 2009). Tiempo después, en el 2013, fue promulgada una controversial Reforma Educativa y, derivado de ella, emanó un Modelo Educativo con un planteamiento pedagógico novedoso que requirió de la reorganización del sistema educativo y de sus políticas públicas.

Para su concreción, la SEP estableció los "Aprendizajes Clave para la Educación Integral", denominación que se le dio al nuevo Plan y a los Programas de Estudio para la educación básica. Como estrategia para difundirlos, la SEP distribuyó el texto *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a), así como publicaciones específicas para los diferentes niveles de la educación

básica, por ejemplo: *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Artes. Educación Secundaria. Plan y Programas de Estudio, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación* (SEP, 2017b). En esta última publicación, y en lo referente a la enseñanza de las artes en el nivel básico, se establece que: "En educación básica, las Artes forman parte del segundo componente curricular Desarrollo personal y social, por lo que se centran en el desarrollo integral de la persona poniendo énfasis en los procesos creativos y en la libertad de expresión", y se añade:

> Las manifestaciones artísticas que se incluyen en el currículo nacional son Artes visuales, Danza, Música y Teatro; y para su trabajo en el aula se organizan en ejes y temas que se abordan con mayor complejidad en cada nivel educativo, y que guardan una relación de gradualidad entre sí (SEP, 2017b, p. 164).

Un aspecto novedoso del Modelo Educativo reflejado en los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* está representado por el trabajo en equipo, tanto entre niños y niñas de un mismo grado, como entre niños y niñas de distintos grados académicos. En lo que respecta a las artes, se habla de un "colectivo" o de "trabajo en equipo":

> En el nivel de primaria se da continuidad a las experiencias de expresión y apreciación artísticas que se abordaron en preescolar desde Artes Visuales, Danza, Música y Teatro, y se avanza hacia la concepción del grupo escolar como un colectivo artístico interdisciplinario; mientras que en secundaria se enfatiza el trabajo por proyectos artísticos, ya sean individuales o colectivos. En todos los casos la guía es la convicción de que el aprendizaje de las artes en la escuela debe partir de la experiencia, es decir, de la práctica artística misma, la que se vincula a la vez con procesos de reflexión, exploración de la sensibilidad estética y valoración de la diversidad cultural (SEP, 2017b, p. 167).

Como se vio anteriormente, la educación artístico-musical es un compromiso gubernamental que ha sido establecido en nuestras leyes. Sin embargo, como ya se ha afirmado anteriormente, existen áreas de oportunidad que tendrían que atenderse si se quiere que los programas funcionen a plenitud. En ese sentido, hace 20 años Fernández (2002, p. 87) señaló deficiencias que aún siguen presentes:

> Existen factores que afectan negativamente el desarrollo de la educación artística y la educación musical impidiendo la consolidación de sus proyectos, lo que se refleja en un sistema educativo plagado de contradicciones que no ha sabido resolver, de las cuales es pertinente señalar las siguientes:
> - Se promete más de lo que se puede cumplir. El sistema educativo pretende proporcionar una formación integral del alumno, pero sólo desarrolla sus capacidades potenciales de manera parcial.

- Se inscribe la educación artística en el marco de las políticas educativas abiertas y gratuitas pero, en los hechos, la educación artística es elitista y excluyente.

Si se analiza cada nivel educativo, se pueden identificar fácilmente las contradicciones mencionadas por Fernández (2002):

1. Para empezar, a nivel preescolar (de los tres a los cinco años) el docente no solo imparta educación musical, sino también danza, artes plásticas y teatro. Desgraciadamente, existen muy pocas instituciones que ofrecen la carrera de licenciado en educación artística, y de hecho, muchos estados de México ni siquiera cuentan con un solo programa educativo de este tipo, por lo que normalmente se contratan maestros que posean competencias en alguna de las disciplinas artísticas, esperando que, de alguna manera, puedan cubrir las otras tres. Así, la mayoría de los individuos que fungen como docentes de esa asignatura, carecen de una formación integral para cumplir con su labor (Capistrán-Gracia, 2016).
2. Un estudio realizado por el autor en 2016 en el que participaron 84 maestros de educación artística a nivel preescolar reveló que 20% de los docentes tenía un nivel máximo de estudios de secundaria; 36,47% había concluido la preparatoria, 22,35% poseía una carrera técnica, y sólo 17,64% poseía algún tipo de licenciatura (a veces, ajena del todo a la educación artística). Más aún, los resultados de este estudio revelaron importantes áreas de oportunidad en la formación artística y pedagógica de los maestros (Capistrán-Gracia, 2016).
3. Por lo que respecta al tiempo que se le dedica a la enseñanza de la educación artística a nivel preescolar, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) encontró que sólo un 7% del tiempo se empleaba en el desarrollo de la expresión y la apreciación artística (Pedroza, 2013). Si se toma en cuenta que la asignatura involucra las cuatro disciplinas artísticas mencionadas, la situación es aún peor, y es que, cada una de las artes es suficientemente compleja para merecer todo un espacio en el currículo escolar. Por ejemplo, desde la perspectiva del doctorando, una buena clase de música debería consistir en por lo menos cinco aspectos: expresión corporal, apreciación musical, teoría, práctica vocal y práctica instrumental. Cuando comparte el tiempo con otras artes tales como teatro, artes visuales y danza, sus beneficios son adquiridos solo superficialmente. Como afirma Reynoso (2010, p. 56):

> El proverbio popular «El que mucho abarca, poco aprieta» se aplica en esta ocasión. Cuarenta horas de educación artística anuales para cuatro áreas artísticas, y ahora reste los días feriados, las suspensiones y las horas de evaluación ¿cuántas horas al año se le dedican a la educación musical?

Por lo que respecta a la educación primaria en México (de los seis a los 12 años), a partir del 2009 la Secretaría de Educación Pública dio un gran paso al incluir la educación artística como una materia formativa obligatoria en todos los grados escolares (SEP, 2009). Sin embargo, la asignatura (que desde 2017 se denomina Artes) es impartida por los propios maestros de grupo, una decisión gubernamental incongruente, si se toma en consideración que: a) los primeros años de vida son ideales para promover la educación artístico-musical y desarrollar la sensibilidad del niño; b) el nivel preescolar si cuenta con docentes "especializados" y el nivel de educación primaria no y; c) Los maestros de grupo carecen de preparación sólida en educación artística. Con respecto a este último punto, González Moreno (2013, p. 33) señala:

> Un programa curricular de cuatro años es insuficiente para proporcionar el nivel requerido de conocimientos en cuatro áreas artísticas junto con el contenido y el conocimiento pedagógico necesario para que el profesorado enseñe las materias consideradas académicas.

A pesar de que la SEP proporciona materiales didácticos útiles e interesantes para la conducción de esta asignatura en cada grado de primaria, tanto la preparación de los maestros normalistas, como el tiempo que le dedican a la educación artística nunca han sido suficientes En México, de las 800 horas de clases que se imparten anualmente, únicamente 40 horas son dedicadas a la Educación Artística, es decir, solo el 5% del total de horas del ciclo escolar (Gutiérrez, 2010; Martínez-Rivera, 2014; Pliego, 2011).

Por todo lo anterior, y sólo como un paliativo, es vital proporcionar capacitación a los maestros que imparten esta asignatura, ya que el desarrollo de la educación musical depende mucho del nivel de experiencia, conocimiento y calidad de enseñanza disponible (Barnett, 2003). Como afirma Holden y Button (2006, p. 23):

> Hay aún mucho trabajo por hacer en proporcionar a los maestros no especialistas un entrenamiento a largo plazo y apoyo para incrementar sus destrezas musicales, conocimiento de la materia y confianza para habilitarlos para hacer una mejor diferencia a la educación musical de los niños.

En la educación secundaria (de los 12 a los 14 años), la situación se muestra un poco más prometedora. A partir de 2006, la materia de Educación Artística cambió a "Artes", convirtiéndose en una materia obligatoria-formativa dentro del área definida como de desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2006). Esta reforma, favoreció que las distintas disciplinas se impartieran por separado (música, danza, teatro y artes plásticas) y fueran impartidas por especialistas. De acuerdo con los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Artes. Educación Secundaria. Plan y Programas de Estudio, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación*, se deben de dedicar tres horas semanales a la materia (SEP, 2017b), tiempo en el que se podría hacer bastante. Sin embargo, si se analiza la siguiente cita, en este nivel educativo también existen áreas de oportunidad o "contradicciones" muy significativas:

> En secundaria, la carga horaria del área de Artes se extiende a tres horas a la semana y se cuenta con profesores con experiencia en alguna de las cuatro disciplinas artísticas. Como se ha venido haciendo desde el año 2006, cada escuela ofrecerá la disciplina artística de acuerdo con las fortalezas profesionales de sus docentes. Puede darse el caso de que haya escuelas que estén en posibilidades de ofrecer dos o más programas de Artes como parte del currículo obligatorio, en cuyo caso los estudiantes podrán optar por la que más les interese, siempre que cursen la misma disciplina artística durante los tres grados de secundaria (SEP, 2017b, p. 168).

Como puede verse, la impartición de la asignatura de Artes está supeditada a la existencia de profesores especializados en alguna de esas disciplinas. Ese hecho, desde la perspectiva del doctorando, tiene una grave implicación académica, ya que favorece que las materias se impartan indiscriminadamente sin importar los intereses de los estudiantes, y refleja la poca importancia que aún se le da a las artes como parte de la educación integral. Así, si la única disciplina artística que se puede impartir en una secundaria es danza, el estudiante debe tomarla durante los tres años, aun cuando no se identifique con ella. Con lo anterior, se desperdicia el potencial del estudiante para desarrollar su talento artístico en una disciplina específica e, inclusive, éste puede desarrollar un desagrado hacia las artes ¿No es acaso responsabilidad del gobierno garantizar la mejor educación artística posible a los niños y jóvenes?

Del mismo modo, el nuevo Modelo Educativo demanda que el profesor especialista esté altamente capacitado, como lo refleja la siguiente cita:

> La práctica artística, como cualquier otra actividad profesional, requiere del desarrollo de una serie de habilidades que permitan su mejor ejecución. La

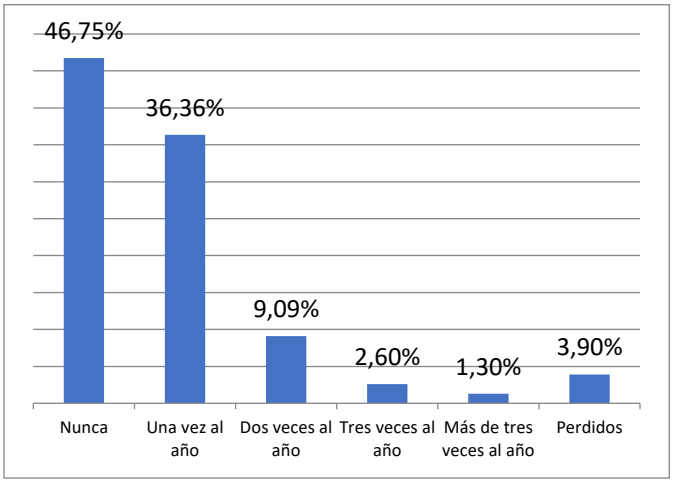
> importancia del eje radica en mostrar que estas prácticas no solo se relacionan con la técnica que el artista utiliza, sino también con ideas y métodos de trabajo. Al hacer visibles estos procesos, el estudiante comprende y pone a prueba estructuras particulares del quehacer artístico. Partiendo de su experiencia personal y sus conocimientos, experimenta y desarrolla habilidades cognitivas y motrices a partir de la producción de proyectos artísticos basados en la investigación, conceptualización, construcción, presentación, reflexión y realimentación. Los temas que aborda el eje, considerando los procesos que intervienen en la práctica artística, son: "Proyecto artístico", "Presentación" y "Reflexión" (SEP, 2017b, p. 168).

Por supuesto, la cita anterior refleja un ideal que debe perseguirse. Desafortunadamente, ese ideal no se ve reflejado en la realidad. En la actualidad, en muchos estados de la República Mexicana, una gran parte de los profesores de educación artística carecen de una formación académico-profesional en la disciplina que imparten. Baste el siguiente ejemplo para ilustrar la afirmación anterior; un estudio llevado a cabo por el doctorando para determinar las necesidades de formación docente de los profesores de Artes a nivel de educación secundaria en el estado de Aguascalientes, reveló que, de los 103 maestros encuestados, 25 eran licenciados especializados en la asignatura que impartían, 14 eran licenciados en otras disciplinas artísticas, y 34 tenían una preparación profesional ajena a la asignatura que impartían, lo que refleja el grado de laxitud que existía en los perfiles de contratación, debido a que, hasta antes del 2013, bastaba con poseer un certificado de bachillerato y constancias de estudios artísticos para poder obtener una plaza de maestro de Artes (Capistrán-Gracia, 2018).

Es evidente que las instituciones deben impulsar la actualización de los conocimientos de los maestros a través de procesos de formación continua. Y es que, los cursos de formación docente (seminarios, talleres, etc.) sacan al docente de su aislamiento para actualizarlo y prepararlo para una mejor impartición de su materia. Del mismo modo, modifican el ejercicio del maestro en el salón de clase de formas que conducen a un mejoramiento en el desempeño del alumno (Harwell, 2003). Adicionalmente, la formación docente promueve el sentido de pertenencia del profesor, quien puede darse cuenta de que su clase es parte importante en el currículo educativo y que su labor como formador es valorada por la institución, lo cual aumenta su autoestima, su compromiso, su sentido de responsabilidad, su creatividad y su deseo de superación. Desgraciadamente, las evidencias muestran que no sucede así. En el mismo estudio que se mencionó anteriormente (Capistrán-

Gracia, 2018), la vasta mayoría de los maestros de Artes respondió que "nunca" (46,75%) o "una vez al año" (36,36%) recibía cursos y talleres de capacitación (ver Figura 1).

Figura 1. Frecuencia con la que los maestros de secundaria se capacitan



Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto importante que reconocer, en lo que se refiere a la educación artística en el ámbito formal, es que, desde el 2016, la SEP está exigiendo la presentación de un título de licenciatura con reconocimiento de validez oficial, como requisito de contratación. Con esta medida, se espera erradicar la mala práctica que había prevalecido antes y que, desgraciadamente, también era consecuencia de la falta de profesionalización de las artes, pues fue hasta 1968, que comenzaron a ofrecerse licenciaturas en artes con reconocimiento de validez oficial. Sin embargo, se limitaba a la capital del país y a las ciudades más importantes. Tuvieron que pasar décadas para que en los estados de la República Mexicana también se ofrecieran y, aún hoy en día, hay entidades federativas cuyas instituciones de educación superior no incluyen licenciaturas en artes (Capistrán-Gracia, 2018).

1.3.2. Educación musical inicial en el contexto de la educación no formal

Si bien una buena parte de los compromisos sobre arte y cultura se cubren en el ámbito formal, otra parte igualmente importante se satisface a través del ámbito no formal. Para propósito de este trabajo, se entenderá como educación no formal, toda actividad educativa organizada y sistemática que se realiza fuera de la estructura del sistema formal, es decir, posee un carácter extraescolar y tiene el propósito de impartir un determinado tipo de

conocimiento no especializado a ciertos grupos de la población. La educación no formal es una alternativa que complementa la educación de los individuos, en la que se puede incursionar en diferentes etapas de la vida, en una diversidad de contextos y que, normalmente, tiene entre sus propósitos el uso del tiempo libre para satisfacer necesidades/aspiraciones académicas, técnicas, artísticas, culturales, deportivas, etc. (Cabalé y Rodríguez, 2017).

Las casas de la cultura, las academias de artes de la iniciativa privada (música, danza, artes plásticas, teatro, declamación, etc.) y las orquestas-escuela pertenecientes a programas sociales, son ejemplos de instituciones educativas en el ámbito no formal, ya que promueven el aprendizaje de distintas disciplinas artísticas y el fomento de manifestaciones culturales, con el propósito de satisfacer las aspiraciones artísticas y las necesidades de solaz, esparcimiento y diversión de la población. Estas instituciones han cumplido con su rol y han impulsado y fomentado la educación artística con resultados muy importantes. Sin embargo, desde la perspectiva de este investigador, existen áreas de oportunidad que deben atenderse a fin de lograr que este tipo de programas cumplan plenamente con sus funciones, logren los objetivos y metas que se esperan y se utilicen eficientemente los recursos que el gobierno invierte en ellos.

Para empezar, desde la perspectiva académica, muchos programas de educación artística parecen no haber sido conformados sobre la base de fundamentos teórico-educativos sólidos que guíen su desarrollo y permeen la vida extraescolar. Así, por ejemplo, adolecen de una preocupante ausencia de mecanismos que fomenten una mejor planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En muchas de estas escuelas no existen reuniones de trabajo colegiado en las que los profesores se pongan de acuerdo sobre las competencias a desarrollar y los contenidos a cubrir; no se diseñan programas de materia ni se elaboran planes de clase. Como consecuencia, los procesos educativos exhiben diversas áreas de oportunidad para impulsar evaluaciones objetivas y justas que promuevan la mejora e impulsen el deseo de superación de los estudiantes (Esparza-Álvarez y Capistrán-Gracia, 2019).

Muchas de las deficiencias detectadas parecen deberse a creencias erróneas que muchos profesores y administradores tienen sobre las características que deben poseer los programas de educación artística en el ámbito no formal. Durante el diseño de un modelo de

evaluación para programas de iniciación a las artes visuales en ese ámbito, Esparza-Álvarez y Capistrán-Gracia (2019) se dieron cuenta de que algunos profesores consideraban que ese tipo de programas debía caracterizarse, entre otras cosas, por la libertad en la selección de contenidos a cubrir, en las técnicas a desarrollar y en la manera de impartir las clases. Por lo anterior, veían con escepticismo que se tratase de crear un modelo para evaluarlos.

Por lo que respecta a los aspectos de tipo académico-administrativo, todo parece indicar que existen aún más áreas de oportunidad. Como se ha mencionado anteriormente, el propósito principal de las instituciones pertenecientes al ámbito no formal es poner la educación artística al alcance de todos y desarrollar su potencial. Las autoridades educativas de diversos países se han abocado a evaluar sus programas de educación artística en el ámbito no formal, con el propósito de identificar problemáticas e intercambiar información y así apoyar la inserción de las artes en los planes de estudio (Brodian, 1983); determinar su efectividad e impacto (Bamford, 2009), detectar prácticas que ayuden a potenciar la creatividad en los jóvenes y a incrementar la calidad en la educación artística. Sin embargo, hay muy pocos estudios en México en los que se haya abordado, de manera clara y objetiva, los aspectos fundamentales sobre el funcionamiento de este tipo de programas (Esparza-Álvarez y Capistrán-Gracia, 2019). Como consecuencia, poco se sabe de sus problemáticas y de sus fortalezas, de su impacto y efectividad, de las estrategias que podrían implementarse para promover su mejora, del nivel socioeconómico de los participantes, del índice de ingreso, de las causas que promueven la deserción o de los logros obtenidos.

Por lo que respecta a los aspectos de gestión y vinculación, saltan a la vista áreas de oportunidad que, al ser atendidas, reportarían grandes beneficios. Solo por dar un ejemplo, muchas escuelas de arte a nivel superior suelen carecer de cursos propedéuticos que preparen a los estudiantes para su ingreso. Como consecuencia, en muchas ocasiones deben implementar cursos remediales que habiliten a los estudiantes para superar los retos de la formación profesional. Las escuelas de iniciación artística podrían tomar ese reto y proporcionar cursos de preparación para el ingreso a una licenciatura en artes. Sin embargo, los convenios entre ambos ámbitos educativos son casi inexistentes, algunas veces, debido a celos profesionales o incluso, a diferencias de tipo político (Capistrán-Gracia, 2019).

Aunado a lo anterior, existe un problema que mucho ha perjudicado al buen desarrollo de los programas de educación artística gubernamentales en el ámbito no formal: la

designación de directivos cuyo perfil profesional es del todo ajeno al programa que van a dirigir. Así, frecuentemente encontramos al frente de instituciones, personas incompetentes que carecen de la visión, la formación disciplinar, la sensibilidad y la experiencia para dirigir el programa de una manera integral y para proyectarlo adecuadamente. Este doctorando desearía que en un futuro cercano se establecieran leyes que garanticen que solo personas debidamente preparadas estén al frente de las diversas instituciones educativas y culturales. Más aún, el doctorando no puede por menos que proponer que esos puestos sean ocupados por egresados de programas educativos en artes a nivel superior (Capistrán-Gracia, 2019).

Por lo que respecta a las academias privadas de música, un estudio recientemente realizado por Capistrán-Gracia (2021d) ha revelado que muchos de sus instructores carecen de conocimientos, preparación y, en algunos casos, ausencia de experiencia, lo que da como consecuencia procesos de enseñanza-aprendizaje con múltiples áreas de oportunidad. El mismo estudio reveló que un 57% de los estudiantes de la Licenciatura en Música ofrecida por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en México, ya ejerce la docencia musical inicial. Muchos de ellos se desempeñan como maestros sin siquiera haber tomado las asignaturas relacionadas con la educación musical y la didáctica. Aun cuando se trata de un fenómeno de largo aliento (por ejemplo, el doctorando también ejerció la docencia musical mucho antes de haberse titulado), el fenómeno ha estimulado a la reflexión. Si muchos de los estudiantes tienen que ejercer la docencia, debido a que requieren de ingresos para sobrevivir, quizá las materias de pedagogía y didáctica se deban programar en los primeros semestres y tal vez también se pueda otorgar una certificación en competencias básicas de educación musical inicial. Lo anterior podría promover el interés de los estudiantes hacia esta disciplina, de tal manera que entiendan que muy probablemente será una de las fuentes de ingresos más seguras que habrá de tener en su vida profesional, y que debe de ejercerse de manera informada y con profesionalismo (Capistrán-Gracia, 2021b).

Finalmente, los programas de coros y orquestas infantiles y juveniles también forman parte del ámbito no formal. Apoyándose en los resultados de numerosos estudios empíricos, diversos gobiernos han impulsado este tipo de conjuntos instrumentales con el propósito principal de rescatar de las calles a niños y jóvenes en estado de vulnerabilidad, darles sentido a sus vidas a través de la música, prevenir o en su caso reducir la violencia y los índices delictivos, disminuir las prácticas de riesgo como el alcoholismo y la drogadicción y

contribuir a la reconstrucción del tejido social. Se trata entonces de programas sociales que utilizan como medio la educación musical (Capistrán-Gracia y Reyes-Sosa, 2020a).

Entre las áreas de oportunidad que se reflejan en el funcionamiento de las orquestas juveniles e infantiles de México, está la falta de sistematicidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical, la falta de un repertorio orquestal gradual que corresponda al nivel de conocimientos técnico-musicales de los integrantes, así como la ausencia de un método inicial de orquesta que permita que los integrantes de esta tengan un avance armónico, gradual y sostenido. Del mismo modo, se ha identificado cómo, en un esfuerzo por que los niños y jóvenes comiencen a tocar lo más pronto posible, muchos maestros no siguen una secuencia metodológica progresiva que favorezca un aprendizaje del instrumento musical sólidamente fundamentado. Más aún, a fin de lograr una rápida incorporación de los estudiantes en la orquesta, muchos maestros promueven el aprendizaje memorístico de los pasajes, o bien, anotan los nombres de las notas o las digitaciones en la parte inferior de los pentagramas de la *particella* (Capistrán-Gracia y Reyes-Sosa, 2020a).

De las prácticas anteriores se derivan numerosos vacíos en la formación de los estudiantes, vicios difíciles de erradicar e inclusive lesiones de tipo muscular, resultado del esfuerzo que hacen por tocar obras que superan los conocimientos, habilidades y destrezas que poseen. Por otro lado, los estudiantes cuyos maestros sí llevan un proceso de enseñanza y aprendizaje metódico, ven su incorporación a una agrupación orquestal como algo muy lejano, lo cual favorece la desmotivación, promueve la frustración y finalmente impulsa a la deserción (Capistrán-Gracia y Reyes-Sosa, 2020a).

Otro aspecto importante que destacar en todo proceso de enseñanza y aprendizaje es la evaluación del desempeño. Si bien, representa una función o tarea difícil de llevar a cabo, debido al alto nivel de complejidad y al alto grado de subjetividad que puede involucrar evaluar el desempeño artístico (Capistrán-Gracia y Correa, 2017), es vital para impulsar la mejora continua y la superación. Sin embargo, es un tema poco abordado en el ámbito de los conjuntos instrumentales infantiles y juveniles, debido a que se suele llevar a cabo a partir del resultado general obtenido en el concierto final. La ausencia de evaluaciones periódicas promueve la falta de responsabilidad de muchos de los integrantes quienes, arropados en la masa sonora pretenden ejecutar el instrumento. Aunado a lo anterior, el interés por parte de los directivos e incluso del propio director de orquesta por impresionar a las autoridades y al

público con el número de integrantes sobre el escenario, contribuye para que se produzca la situación antes descrita (L. D. de Luna, 2019, comunicación personal, 21 de febrero de 2019).

La participación en conjuntos instrumentales y vocales permite que los niños y jóvenes aprendan a escuchar, a respetarse y a tener paciencia y tolerancia; favorece la valoración de la interpretación musical exitosa como resultado del esfuerzo común; promueve el desarrollo de habilidades sociales; fomenta la atención a la diversidad cultural, ya que permite acercarse a los intereses y motivaciones de todos los alumnos; e incrementa la motivación y la sana competencia (Bernabé, 2011). Del mismo modo, impulsa la formación de valores, promueve el desarrollo de buenos hábitos y fomenta el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad de contemplación (Blanco, 2011; Castaño, 2012). Sin embargo, para que esos procesos se lleven a cabo de manera óptima y se logren los beneficios arriba mencionados, se requiere de profesores competentes que posean los conocimientos, las habilidades y las destrezas necesarias para conducirlos. Desgraciadamente, a pesar de que un número más que importante de egresados de instituciones formadoras de profesionales de la música se dedican a la docencia (Guadarrama, 2013) y un buen número de ellos lo hace en programas de orquestas y coros infantiles y juveniles, muchos de los planes de estudio no incluyen asignaturas que preparen adecuadamente al futuro docente para la enseñanza grupal del instrumento. Cómo afirma Navarro (2017, p. 143):

> Muchos músicos se han dedicado a dar clases, lo que dio origen a la educación musical; sin embargo, en varias escuelas de música la formación pedagógica dada a los escolares es elemental o nula y se va aprendiendo por medio del método ensayo-error.

Así, muchos de los egresados que toman el puesto de instructor de música en una orquesta-escuela infantil o juvenil, suelen carecer de los recursos necesarios para su labor docente (Capistrán-Gracia, 2016, 2018). No es de sorprender que impartan las clases grupales con criterios individuales y que no posean la habilidad para conducir el grupo, administrar el tiempo e impartir los contenidos (Lennon, 2013). Y es que muchos maestros enseñan como fueron enseñados (Capistrán-Gracia, 2017); no tienen una metodología o estrategias adecuadas para la enseñanza grupal (Lennon, 2013), ni toman cursos de formación docente que les permita llenar sus vacíos (Capistrán-Gracia, 2016, 2018). Lo peor es que muchos de estos maestros tienden a perder de vista el propósito de rescate social que tienen estas agrupaciones musicales (Bautista, 2016), por lo que demandan que los estudiantes den

resultados como si estuvieran inscritos en programas de nivel superior. Cómo explica Rusinek (2006, p. 28):

> La didáctica de la música suele centrarse en la transmisión de estrategias de enseñanza para unos alumnos *ideales* que no existen en los centros, limitándose la formación docente a recetarios de actividades que ignoran cómo aprenden los aprendices y, lo que es más grave, que desconocen la naturaleza básicamente social del aprendizaje, en general, y del aprendizaje musical, en particular.

Por dar un ejemplo, el programa de Licenciatura en Música en donde labora este doctorando incluye la asignatura de Conjuntos Escolares, en donde el estudiante adquiere los rudimentos para la creación y dirección de música para estudiantinas, orquestas de guitarras, rondallas, etc. Sin embargo, y en concordancia con Rusinek (2006), el estudiante practica sus habilidades docentes y de dirección musical con sus pares, quienes, por supuesto, poseen habilidades musicales bien desarrolladas, a diferencia de la enseñanza musical en contextos reales, en donde los estudiantes exhiben una gran variedad de niveles de habilidades y destrezas y una diversidad de actitudes.

1.3.3. Educación musical inicial en el contexto de la educación informal

En años recientes, pedagogos e investigadores han abordado el tema del aprendizaje musical informal, han explorado sus distintas posibilidades, evaluado su impacto en el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad del estudiante y ponderado su valor pedagógico. Existen varias definiciones de "aprendizaje musical informal". Green (2008) lo hace estableciendo la distinción entre el aprendizaje musical formal y el informal. El primero se caracteriza por ser un aprendizaje organizado, secuenciado, dirigido por un profesor y dentro de un contexto académico (salón de clase, sala de ensayos, sala de práctica) en el que se enfatiza la reproducción de piezas de música a través de la lectura musical. Por otro lado, el aprendizaje informal es principalmente auditivo-intuitivo, motivado por el interés musical de los estudiantes, de naturaleza extraescolar, dirigido por los mismos alumnos, más que por los maestros, usualmente (aunque no siempre) prescinde de la lectura musical y promueve un proceso de enseñanza y aprendizaje entre compañeros. Green (2006) explica cómo a través del aprendizaje informal se desarrolla un proceso en el que escuchar, ejecutar, improvisar y componer se integran de manera creativa. Por su parte, Wright y Kanellopoulos (2010, p. 73) definen ese constructo como "un intento deliberado de sumergirse en situaciones intensas de

aprendizaje no formal, el cual da como resultado la creación de un ambiente de aprendizaje social que combina un proceso autodirigido, interactivo y no lineal".

Existen muchas situaciones de aprendizaje musical informal. Un grupo de jóvenes que se reúnen para tocar guitarra y enseñarse mutuamente algunos "*tips*" o ideas que son divertidas; el grupo de amigos que forma una banda de rock para "pasarla bien" y aprender a través de *YouTube*; los músicos de mariachi que, en medio de una plaza o un jardín, aprenden empíricamente diversas piezas folclóricas imitando la manera de tocar de un mentor, y el estudiante de piano que logra aprender una pieza que le apasiona a partir de un CD, son solo algunos ejemplos de aprendizaje musical informal.

Dentro de las actividades musicales más comunes en el aprendizaje informal, se encuentra la improvisación. Este arte milenario favorece el desarrollo del pensamiento divergente y convergente e impulsa la creatividad, así como la imaginación, que es la base de toda actividad creadora, y que se manifiesta igual en todos los aspectos de la vida cultural, fomentando la creación artística, científica y técnica (Alcalá-Galiano, 2007). Como afirma Volz (2005, p. 53): "La creatividad es esencial para la improvisación exploratoria. Los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico a través de actividades que los guían para encontrar usos inusuales, extender límites, reflexionar en la creación y cambiar sus perspectivas".

De hecho, el aprendizaje informal tiene una base constructivista, en que la enseñanza gira en torno a los estudiantes y los problemas son resueltos por ellos mismos en un proceso de co-construcción (Allsup, 2003; Green, 2008; Jaffurs, 2004). Pedagógicamente hablando, representa una de las mejores maneras de disfrutar la música, desarrollar la creatividad y consolidar el conocimiento musical de una manera práctica y vivencial (Green, 2008). Por lo anterior, en los últimos tiempos se ha convertido en un área de estudio y muchos pedagogos e investigadores han impulsado la inclusión de espacios de aprendizaje informal en sus clases (Abramo y Austin, 2014), llegando a ser aceptada por muchas escuelas y universidades alrededor del mundo (Allsup, 2011). Como afirma Virkkula (2016, p. 171):

> Las escuelas de música y las instituciones deben reconocer el potencial del aprendizaje informal y los maestros deben desarrollar ambientes de aprendizaje que se puedan beneficiar a través de él. Seleccionar la música para tocar, aprender de la propia experiencia, así como la evaluación de los resultados de aprendizaje está, en gran medida, dentro de las responsabilidades de los estudiantes. Llevarlas a cabo

> requiere responsabilidad, iniciativa, habilidad para resolver los problemas, habilidad para comunicarse y estar listo para reflejar esas experiencias.

Desgraciadamente, y por increíble que parezca, existen pocos maestros dispuestos a abandonar el academicismo y motivar a sus estudiantes a explorar las posibilidades de este enfoque de aprendizaje. El temor a soltar el control de la situación, crear un ambiente de desorden y caos, perder la dirección y el sentido son solo algunos de los muchos temores que enfrentan los maestros y que impiden que se atrevan a incursionar en ambientes de aprendizaje informal.

Más aún, existen todavía menos maestros que estén capacitados para hacerlo. Así, aun cuando haya maestros que estén abiertos a este enfoque pedagógico, no saben cómo llevarlo a cabo. En un estudio realizado por Springer (2015) para conocer la percepción y la preparación de los maestros de música de nivel básico, en lo referente a la enseñanza de música popular, éstos reportaron carecer de entrenamiento en pedagogía de la música popular y afirmaron sentirse mal preparados para hacerlo. Lo anterior es lamentable, pues es precisamente en la educación básica cuando se quiere desarrollar en niños y jóvenes la creatividad, la imaginación, la espontaneidad y la auto expresión, además de desarrollar el oído musical y la sensibilidad (Baker y Green, 2013).

La información relativa a la educación musical inicial a través del aprendizaje informal en México es casi inexistente. En febrero de 2017, el doctorando tuvo la oportunidad de impartir una conferencia a talleristas del Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura y las Artes, en México, quienes se encontraban implementando un programa de educación musical informal en algunos barrios vulnerables del municipio de Aguascalientes. Básicamente, la estrategia consistía en poner algunas sillas en algún parque comunitario y un anuncio para invitar a los jóvenes a aprender a tocar la guitarra. El entusiasmo del director del programa y de los talleristas era exultante. De acuerdo con su experiencia, el programa estaba resultando todo un éxito. Entre los logros alcanzados destacaba el que varios jóvenes ya hubieran creado grupos de guitarristas y comenzaran a ganarse la vida tocando sus instrumentos y cantando. Desgraciadamente, a la fecha, no existe un reporte institucional acerca de los procedimientos y de los beneficios y logros alcanzados. Por otro lado, no hay mucha información relativa a la implementación de programas de educación musical informal a nivel nacional en las bases de datos.

El aprendizaje musical informal estaría íntimamente conectado con programas de música comunitaria. Este tipo de programas tiene como propósito promover una experiencia musical compartida entre los miembros de un colectivo, partiendo de la idea de que todos los seres humanos tienen el derecho de ser partícipes de la vida musical del entorno social en que viven y, por supuesto, poseen la capacidad de crear, ejecutar y disfrutar de su propia música (Cabedo, 2014). Por lo anterior, en la música comunitaria queda excluida la necesidad de saber leer música y de tener una relación maestro-aprendiz.

En conclusión a este apartado 1.3., el doctorando considera que la educación musical a nivel básico ha tenido avances importantes en todos los ámbitos educativos. De los más importantes está, en primer lugar, el reconocimiento de la educación musical como derecho constitucional y, en segundo, el posicionamiento de las asignaturas de Artes como materias obligatorias y formativas en los planes de estudios de la educación básica. En el ámbito no formal, destaca el lugar que ocupa la educación musical como un recurso valioso que, a través de programas de coros y orquestas infantiles y juveniles, contribuye a rescatar de las calles a los niños y jóvenes en estado de vulnerabilidad, les da sentido a sus vidas y promueve la reconstrucción del tejido social. En el contexto de la educación musical impartida por casas de la cultura y academias privadas, sobresale el éxito que muchas de ellas tienen, gracias a la difusión que se le ha dado a la música como generadora de grandes beneficios intrínsecos y extrínsecos en el educando. Finalmente, el ámbito de la educación informal comienza a ser explorado y se espera que se posicione como un canal más para impulsar la educación musical, y como medio ideal para promover el involucramiento de los más marginados.

Sin embargo, como se ha visto, en los tres ámbitos educativos se identificaron también áreas de oportunidad que van, desde una formación académico-musical incompleta y/o insuficiente, hasta la carencia de competencias pedagógico-didácticas y musicales. Desde la perspectiva del doctorando, lo anterior deriva de varios factores, entre los que se encuentran: a) la reciente profesionalización de las artes; b) la carencia de programas de nivelación que permitan a los docentes sin título habilitarse adecuadamente; c) la insuficiencia de programas de educación musical; d) la implementación de planes de estudio que no procuran una formación integral y sólida al futuro docente de música; e) la creencia de que la Licenciatura en Educación Musical es el destino de aquellos que no tuvieron el talento para ser instrumentistas; f) la reticencia de los músicos para aceptar que una de sus fuentes de ingresos

más importantes está representado por la docencia, por lo que muchos se niegan a prepararse adecuadamente; g) la falta de una visión integral, abierta, incluyente, acerca de la educación musical (Capistrán-Gracia, 2019).

1.4. La educación musical universitaria

El 7 de octubre de 1929, con la fundación de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), nació en México el músico universitario (Aguirre, 2006). En 1966, la Facultad de Música cambió su nombre a Escuela Nacional de Música y profesionalizó ese arte, convirtiéndose en la primera institución a nivel superior en México en ofrecer carreras musicales con nivel de licenciatura, y reconocimiento de validez oficial por la SEP. Así, los planes de estudio iniciaron un proceso de separación del modelo conservatoriano de enseñanza, en un esfuerzo por lograr una formación más integral y humanística del músico universitario (UNAM, 2007, 2011). A partir del 5 de diciembre de 2014, esta institución retomó el nombre de Facultad de Música.

Gradualmente fueron surgiendo en México departamentos, facultades y escuelas a nivel profesional que ofrecen licenciaturas en música. Por dar un ejemplo, una de las licenciaturas más recientes es ofrecida por el Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Su primer plan de estudios data del 2009, y la primera generación egresó apenas en junio del 2014 (UAA, 2009). En muchos de estos programas educativos, el índice de egreso inicial de uno o dos estudiantes por generación, ha aumentado a generaciones más numerosas. Por poner otro ejemplo de esa situación, el doctorando terminó sus estudios de licenciatura en música en 1992, fue el quinto estudiante en egresar de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, en México, fundada en 1977, y el único en graduarse en ese año. En otras palabras, después de funcionar por 15 años, sólo habían egresado 5 estudiantes de esa institución.

De acuerdo con Guadarrama (2013), en el 2013 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tenía registrados 199 programas de música en México, ofrecidos por 48 universidades o instituciones de enseñanza superior en 27 de los 32 estados que conforman el país. De esos programas educativos, 37 eran ofrecidos por instituciones públicas y 11 por instituciones privadas. El estudio de Guadarrama tenía como objetivo determinar los tipos de fuentes laborales que tienen los egresados de los programas educativos en música. Dos años después, González-Moreno

(2015), en un estudio que tuvo como propósito proporcionar una visión más amplia con respecto a la educación que reciben los profesores de música durante su formación, realizó un mapeo en todo el país y contabilizó 167 programas en música, de los cuales analizó 132. De entre ellos, sólo 18 proporcionan una fuerte preparación musical, según esta autora, llevando la denominación de licenciaturas en educación musical o en música con orientación en educación musical.

Como puede verse, el conteo total de programas en música realizado por Guadarrama y González-Moreno no coincide. Por lo anterior, y para propósito de este proyecto de investigación, el doctorando ha repetido el recuento a partir del *Anuario 2022-2023* de la ANUIES[1] (ANUIES, 2023) y, como puede verse en la Tabla 1, el número de programas de licenciatura en música es considerablemente superior. Una de las razones podría ser que el doctorando contabilizó cada una de las licenciaturas en instrumento (ej. Licenciatura en Oboe, Licenciatura en Violín, etc.) tal como aparecen en el *Anuario 2021-2022*. El doctorando considera que es importante contabilizar cada una de estas licenciaturas ya que, por dar un ejemplo, una matrícula 0 de estudiantes de fagot o de corno inglés (como sucede en muchas instituciones) indica una situación grave en cuanto a la formación de ejecutantes y/o profesores de ese instrumento.

Tabla 1. Programas de licenciatura en música y tipo de instituciones que los ofrecen

Estado	**Instituciones públicas que los ofrecen**	**Número de programas que los ofrecen**	**Instituciones privadas**	**Número de programas que los ofrecen**
1. Aguascalientes	1	1	0	0
2. Baja California	1	2	2	2
3. Baja California Sur	0	0	0	0
4. Campeche	0	0	0	0
5. Chiapas	1	2	2	2
6. Chihuahua	3	12	0	0
7. Ciudad de México	5	82	7	8
8. Coahuila	1	2	1	1
9. Colima	1	1	0	0
10. Durango	1	2[2]	1	1
11. Estado de México	2	4	3	3

1 Es importante mencionar que el listado proporcionado por la ANUIES a través de su *Anuario 2020-2021* parece tener algunas omisiones. Por ejemplo, el doctorante pudo constatar que la Universidad Juárez del Estado de Durango cuenta con cuatro programas vigentes, en lugar de uno, como aparece en el Anuario. Por lo anterior, es muy probable que el número de programas represente solo una aproximación.

[2] Corrección realizada por el doctorante en base a información proporcionada por la Dra. Karla Vargas Reynoso, profesora de la UDEJ.

Estado	Instituciones públicas que los ofrecen	Número de programas que los ofrecen	Instituciones privadas	Número de programas que los ofrecen
12. Guanajuato	1	5	1	6
13. Guerrero	0	0	1	1
14. Hidalgo	2	4	2	4
15. Jalisco	1	1	4	7
16. Michoacán	1	1	2	2
17. Morelos	2	2	0	0
18. Nayarit	1	1	0	0
19. Nuevo León	2	16	5	6
20. Oaxaca	0[3]	0	0	0
21. Puebla	2	2	5	11
22. Querétaro	2	5	3	3
23. Quintana Roo	0	0	2	2
24. San Luis Potosí	1	3	0	0
25. Sinaloa	4	18	1	1
26. Sonora	1	1	1	2
27. Tabasco	1	1	0	0
28. Tamaulipas	2	3	1	1
29. Tlaxcala	0	0	0	0
30. Veracruz	3	8	1	1
31. Yucatán	1	5	0	0
32. Zacatecas	1	2	0	0
Total	43	222	45	70

Fuente: Elaboración propia con la información encontrada en el Anuario 2021-2022 de la ANUIES.

El doctorando encontró diferencias con la investigación realizada por González-Moreno (2015). Por ejemplo, de acuerdo con esa investigadora el estado de Nayarit solo cuenta con un programa de educación artística. Sin embargo, la Universidad Autónoma de Nayarit ofrece desde 2009 una Licenciatura en Música. Del mismo modo, la investigadora afirma que Quintana Roo no cuenta con programas en música, cuando una institución privada ofrece una licenciatura en Música Popular Contemporánea y otra institución privada ofrece una en Música y otra en Educación Musical. Estas diferencias probablemente se deban a que, como es natural, la situación ha cambiado en estos años y también a que en el momento de realizar su investigación la posibilidad de encontrar en la red información sobre los planes de estudios era más limitada.

[3] La página web de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca incluye una Licenciatura en Música en la oferta educativa, sin embargo, no se encontró mayor información ni ahí, ni en los Anuarios ANUIES.

En general, se pueden distinguir los siguientes tipos de licenciaturas en música[4]. La clasificación se hizo a partir del título de la carrera.

a) Programas de licenciatura en ejecución de instrumentos musicales

   Cómo se explicó anteriormente, este tipo de programas enfatiza la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas específicas relacionadas con la ejecución de música académica. Los nombres de los programas, tales como "Licenciatura en Músico Instrumentista con Opción en Clarinete" o simplemente "Licenciatura en Corno Francés" reflejan el énfasis en ejecución. El *Anuario 2022-2023* indica que hay 168 programas de este tipo (ANUIES, 2023).

b) Programas de licenciatura en música

   En general, este tipo de programas educativos trata de proporcionar a los estudiantes una formación balanceada, en la que no solo se enfatice la ejecución de un instrumento, sino también la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas propias de otros ámbitos. Por ejemplo, la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, busca cubrir el ámbito de la ejecución y el de la educación musical. El *Anuario 2022-2023* de la ANUIES lista 42 de estos programas.

c) Licenciaturas en ámbitos específicos de la música

   En esta clasificación estarían las licenciaturas en composición, musicología, dirección coral, dirección orquestal, canto gregoriano, etnomusicología y educación musical, etc. El *Anuario 2022-2023* incluye 82 programas en ámbitos específicos de la música. En esta clasificación entrarían los programas en educación musical, los cuales solo suman 23 (14 públicos y 9 privados).

Si bien los avances logrados han sido exponenciales, la educación musical a nivel superior en México exhibe áreas de oportunidad muy importantes. Uno de los retos que el sistema universitario aún enfrenta está representado por la resistencia a abandonar el modelo conservatoriano en favor del modelo universitario. Como se mencionó anteriormente, la profesionalización de las artes en México ha sido muy reciente, por lo que muchos de los profesores que integran las plantas docentes de muchas facultades y departamentos de música

[4] El conteo es aproximado, debido a que se tendría que hacer un análisis de cada uno de los planes de estudio para determinar con exactitud la naturaleza de los programas.

e, inclusive, muchos de sus directivos, recibieron una formación de conservatorio que choca con el enfoque universitario. Por lo anterior, Carbajal-Vaca (2017, p. 4) señaló en relación al desarrollo de competencias universitarias:

> El éxito y la efectividad en la formación de esta compleja red de competencias depende, en gran medida, de la organización curricular que logra cada institución; pero, sustancialmente, depende del nivel de conocimiento que tengan las comunidades académicas sobre el fundamento del modelo educativo universitario en el que se desenvuelven.

Para empezar, las tendencias económicas internacionales, las exigencias del mercado laboral, así como las políticas neoliberales, han impulsado un modelo universitario que exige la formación integral del alumno, así como el desarrollo de competencias profesionales que le permitan integrarse al ámbito laboral (Carbajal-Vaca, 2016). En ese sentido, se busca promover procesos de formación más cortos y mallas curriculares ligeras que puedan cubrirse en un máximo de cuatro años (aunque la tendencia es a tres años). Las universidades también han demandado un incremento en la matrícula de todas sus carreras y, para lograrlo, los departamentos y facultades de música han tenido que bajar los estándares de ingreso, ya de por sí bajos, debido a la falta de una tradición formativo-musical en México y de las deficiencias en la educación musical a nivel básico que ya se discutieron en los apartados anteriores.

Por supuesto, el modelo universitario choca con el modelo conservatoriano, el cual se ha distinguido por promover la formación de músicos competentes, quienes por un periodo de hasta diez años, reciben atención individualizada con el propósito de desarrollar habilidades psicomotrices e intelectuales específicas para ejecutar un instrumento musical con maestría. Más aún, para ingresar al conservatorio, el estudiante debe iniciar su formación a una edad temprana a fin de adquirir competencias que lo acrediten como un buen candidato a músico profesional. Desde luego, este tipo de formación implica una inversión considerable de tiempo y recursos, algo del todo ajeno al modelo universitario. La influencia de la formación de conservatorio se ve reflejada en prácticas que contradicen la filosofía universitaria. Por ejemplo, en un estudio realizado por Carbajal-Vaca (2016) en el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara, se determinó que muchos profesores egresados de modelos conservatorianos recomendaban a sus estudiantes prolongar

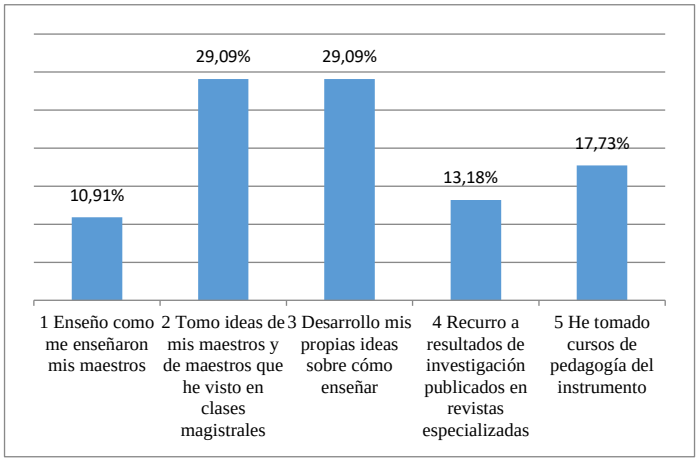
sus estudios hasta por dos semestres por cada nivel, con el propósito de disponer de mayor tiempo para preparar el recital de titulación.

A pesar de los esfuerzos que las autoridades han hecho para que los departamentos y facultades de música se adapten al modelo universitario, sigue habiendo reticencia por parte de los docentes, e incluso de sus directivos, para entenderlo y aceptarlo. Así, es posible ver actitudes negativas que se ven reflejadas en comentarios como: "si tocas bien, ya con eso tienes todo resuelto"; "las materias de educación y teoría son de relleno"; "en la vida real no te van a contratar por tus calificaciones, sino por tu nivel de ejecución". Todos esos comentarios ejercen influencia en muchos estudiantes, promueven en ellos actitudes de menosprecio hacia las demás asignaturas que conforman el plan de estudios y hacia otras especialidades de la música, fomentan situaciones de desafío entre los estudiantes y los maestros de materias teórico-pedagógicas, afectan el crecimiento musical integral del estudiante y, finalmente, llevan a que muchos egresados se enfrenten al mundo laboral sin las competencias necesarias para enfrentar los retos que el siglo XXI les depara. Del mismo modo, cuando el egresado quiere continuar sus estudios formales y hacer un posgrado, se da cuenta que no ha desarrollado su pensamiento crítico y reflexivo y que carece de herramientas y recursos para incursionar en la investigación (Capistrán-Gracia, 2019; Carbajal-Vaca, 2017).

En el mismo estudio de Carbajal-Vaca (2016) se encontró que los docentes ofrecían distintos tipos de resistencia a la implementación del modelo universitario. Entre ellas destacan las resistencias de tipo ideológico (la música académica en oposición a la música popular y comercial), la resistencia a la innovación y actualización (rechazo a utilizar las TIC y actualizarse), la resistencia docente a abandonar el modelo educativo tradicional (práctica del instrumento musical como prioridad) y la resistencia a la educación inclusiva. Curiosamente, la investigadora también identificó resistencia por parte del alumnado a formarse en el modelo tradicional. Esto último, ha creado situaciones de conflicto, entre los docentes que arraigan su praxis en el pasado, y los estudiantes, quienes buscan nuevas opciones educativas y de formación profesional (como el jazz y la música popular). Y es que, como afirma esta académica: "En el modelo de conservatorio se entiende que la formación es de músico y no de pedagogo ni de periodista cultural, aunque la vida lo conduzca a dedicarse a ello" (Carbajal-Vaca, 2016, p. 46).

En una investigación realizado por Capistrán-Gracia (2017), con el propósito de determinar la situación de la enseñanza de estrategias de práctica musical efectiva en las escuelas de música de la Región Centro Occidente de la ANUIES, en México, los resultados indicaron que 29,09% de los docentes de instrumento encuestados tomaba ideas de sus maestros y de maestros que habían visto en clases magistrales; otro 29,09% desarrollaba sus propias ideas sobre cómo enseñar; solo 17,73% declaró haber tomado cursos de pedagogía del instrumento, mientras que un preocupante 13,18% afirmó recurrir a resultados de investigación publicados en revistas especializadas. Finalmente, 10,91% aseveró que enseñaba cómo había sido enseñado por sus maestros (ver Figura 2).

Figura 2. Manera como enseñan los maestros de instrumento de la Región Centro Occidente de la ANUIES, en México (Capistrán-Gracia, 2017)



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del estudio reflejan que mucha información importante sobre estrategias de práctica efectiva arrojada por estudios empíricos, no era aprovechada en beneficio de los estudiantes y del propio maestro. Por otro lado, el bajo porcentaje de maestros que enseñan cómo fueron enseñados, sugiere que al menos la mayoría no se limitaba a enseñar de una sola manera, sino que buscaba otras opciones pedagógicas.

1.4.1. Los programas de licenciatura en educación musical en México

Como se vio en el apartado anterior, existe un número importante de programas de música en el país. Desgraciadamente, aún queda un largo camino por recorrer, pues la

mayoría de ellos se enfocan en la formación de ejecutantes y no en la formación de educadores musicales. De acuerdo con el *Anuario 2022-2023* (ANUIES, 2023) existen únicamente 14 programas de Licenciatura en Educación Musical, de los cuales 8 pertenecen a instituciones públicas y 6 son sostenidos por la iniciativa privada. En cuanto a las Licenciaturas en Música con énfasis o salida terminal en educación musical, hay 6 programas de tipo público y 3 de tipo privado (ver Tablas 2 y 3). Como resultado, en total se tienen 14 programas públicos y solo 9 privados.

Tabla 2. Programas de licenciatura especializados en educación musical

PROGRAMAS ESPECIALIZADOS EN EDUCACIÓN MUSICAL				
	Nombre de la Institución	**Titulación**	**Estado**	**Tipo**
1	Universidad Nacional Autónoma de México	Licenciatura en Educación Musical	Ciudad de México	Pública
2	Universidad Juárez del Estado de Durango	Licenciatura en Educación Musical y Expresión Artística	Durango	Pública
3	Conservatorio de Música del Estado de México	Licenciatura en Educación Musical	Estado de México	Pública
4	Conservatorio Nacional de Música	Licenciatura en Educación Musical	Ciudad de México	Pública
5	Escuela Estatal de Música	Licenciatura en Educación Musical	San Luis Potosí	Pública
6	Escuela Superior de Música	Licenciatura en Pedagogía Musical	Sinaloa	Pública
7	Universidad Veracruzana	Licenciatura en Educación Musical	Veracruz	Pública
8	Escuela Superior de Educación Musical	Licenciatura en Educación Musical	Chiapas	Privada
9	Conservatorio de Música y Artes de Celaya	Licenciatura en Educación Musical Escolar	Guanajuato	Privada
11	Instituto Superior de Creatividad e Innovación Humana	Licenciatura en Educación Musical	Nuevo León	Privada
11	Universidad de Música Pacelli, A.C. Escuela Superior de Música,	Licenciatura en Docencia Musical	Puebla	Privada
12	Universidad de Hermosillo, Escuela de Música	Licenciatura en Pedagogía Musical	Sonora	Privada
13	Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas	Licenciatura en Educación Musical	Tamaulipas	Privada

Fuente: Elaboración propia con los datos del Anuario de la ANUIES 2021-2022.

Los programas de Licenciatura en Música con algún tipo de salida o énfasis en educación musical se distinguen por tener un grupo de materias que forman parte de distintas salidas terminales (por ejemplo: ejecución, composición, musicología, dirección coral, dirección orquestal, etc.) o “tronco común”, así como asignaturas propias de la especialidad.

La Tabla 3 muestra los 10 programas públicos y privados de ese tipo que fueron identificados en ocho estados de la República Mexicana. Al llegar a este punto, es necesario mencionar que no todos los estados de la República Mexicana cuentan con programas de Licenciatura en Música ofrecidos por instituciones públicas y mucho menos, con programas en educación musical, como es el caso de Baja California Sur, Campeche, Tlaxcala, Guerrero y Quintana Roo.

Tabla 3. Programas de Licenciatura en Música con salida o énfasis en ed. Musical

PROGRAMAS CON ALGÚN TIPO DE SALIDA TERMINAL EN ED. MUSICAL				
	Nombre de la Institución	**Titulación**	**Estado**	**Tipo**
1	Universidad Autónoma de Coahuila	Licenciatura en Música con acentuación en Educación Musical	Coahuila	Pública
2	Universidad de Guanajuato, Campus Guanajuato	Licenciatura en Música Con Salida Terminal en Educación Musical	Guanajuato	Pública
3	Escuela de Música Del Estado de Hidalgo	Licenciatura en Música en el Área de Pedagogía Especializada	Hidalgo	Pública
4	Universidad de Guadalajara	Licenciatura en Música con Orientación en Pedagogía Musical	Jalisco	Pública
5	Universidad Autónoma de Nayarit, Unidad Académica de Música	Licenciatura en Música con Línea de Formación en Didáctica Musical	Nayarit	Pública
6	Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Música	Licenciatura en Música, Acentuación en Educación Musical	Nuevo León	Pública
7	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Escuela de Artes	Licenciatura en Música, Terminal Educación Musical	Puebla	Pública
8	Escuela Superior de Educación Artística Armoniarte	Licenciatura en Música con énfasis en Educación Musical	Hidalgo	Privada
9	Universidad Montemorelos, Escuela de Educación	Licenciatura en Música, Área Enseñanza Musical	Nuevo León	Privada

PROGRAMAS CON ALGÚN TIPO DE SALIDA TERMINAL EN ED. MUSICAL				
	Nombre de la Institución	**Titulación**	**Estado**	**Tipo**
10	Campo Escuela San José	Licenciatura en Música y Educación Musical	Quintana Roo	Privada

Fuente: Tabla elaborada por el autor con los datos del Anuario de la ANUIES 2021-2022.

En algunos casos, la diferencia en las denominaciones se debe a que es más fácil registrar una sola carrera con distintas salidas terminales en la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Del mismo modo, se verá cómo existen Licenciaturas en Música con salida terminal en Educación Musical con estructuras curriculares más pertinentes y adecuadas que algunas Licenciaturas en Educación Musical.

Otro aspecto preocupante, es el escaso número de estudiantes matriculados en los programas de educación musical (ver Tabla 4). Por dar un ejemplo, el programa de Licenciatura en Educación Musical que ofrece la máxima casa de estudios del país, es decir, la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene una matrícula total de 65 estudiantes (ANUIES, 2022-2023). Si se toma en cuenta que la Ciudad de México tiene 9,209,944 habitantes (INEGI, 2021), es evidente que existe un déficit más que importante de futuros docentes de música. La misma institución cuenta con 388 estudiantes en el área de ejecución musical, 280 de ellos en el programa de "Licenciatura en Música-Instrumentista", y 77 en el de "Licenciatura en Música-Piano" (ANUIES, 2022-2023). Así, por cada estudiante de educación musical se tienen aproximadamente 6 estudiantes ejecutantes. Lo anterior resulta paradójico, ya que, de acuerdo con Guadarrama (2013 y 2014), muchos egresados de las escuelas de música se dedican a la docencia como principal fuente de ingresos, labor que suelen llevar a cabo sin contar con una preparación pedagógica sólida. El ejemplo brindado no es privativo de esa institución educativa. En la mayoría de las instituciones que cuentan con programas en ejecución, así como en educación musical, se presentan situaciones muy similares, e incluso preocupantes, como es el caso de la Escuela de Música del Estado de Hidalgo, que solo cuenta con tres estudiantes en la carrera de educación musical.

Tabla 4. Número de estudiantes matriculados en los programas académicos públicos[5]

No.	Institución	Acrónimo	Nombre del Programa	Matrícula 2023-2024
1	Universidad Veracruzana	UV	Licenciatura en Educación Musical	169
2	Escuela Estatal de Música de San Luis Potosí	EEM SLP	Licenciatura en Educación Musical	71
3	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	BUAP	Licenciatura en Música Terminal Educación Musical	70
4	Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM	Licenciatura en Educación Musical	65
5	Universidad de Guadalajara	U de G	Licenciatura en Música con Orientación en Pedagogía Musical	56
6	Universidad Juárez del Estado de Durango	UJED	Licenciatura en Educación Musical y Expresión Artística	45
7	Conservatorio de Música del Estado de México	COMEM	Licenciatura en Educación Musical	40
8	Conservatorio Nacional de Música	CNM	Licenciatura en Educación Musical	33
9	Universidad Autónoma de Coahuila	UADEC	Licenciatura en Música con Acentuación en Educación Musical	27
10	Universidad de Guanajuato	UG	Licenciatura en Música Salida Terminal en Educación Musical	18
11	Universidad Autónoma de Nuevo León	UANL	Licenciatura en Música con Acentuación en Educación Musical	14
12	Universidad Autónoma de Nayarit	UAN	Licenciatura en Música Salida Terminal en Educación Musical	14
13	Escuela Estatal de Música del Instituto Sinaloense de Cultura	ESM del ISIC	Licenciatura en Pedagogía Musical	13
14	Escuela de Música del Estado de Hidalgo	EMEH	Licenciatura en Música en el Área De Pedagogía Especializada	3
TOTAL				638

Fuente: Elaboración propia.

[5] La información fue obtenida a través de: a) el Anuario 2022-2023 de la ANUIES y; b) directamente de los coordinadores de los programas

En resumen, se tiene una problemática difícil de resolver; por un lado, se ha procurado impulsar la educación musical en todos sus ámbitos y niveles, y por el otro, no se cuenta con un número suficiente de docentes pedagógicamente preparados. En ese sentido, González-Moreno (2015, pp. 116-117) explica:

> En relación con la preparación del profesor de música, la necesidad de proporcionar una educación más especializada aún persiste y es evidenciada por el número limitado de programas en México que han surgido y han sido acreditados específicamente como programas en "Educación musical". El número limitado de títulos profesionales en educación musical en todo el país no satisface completamente la necesidad de especialistas en todas las escuelas, incluso cuando hay otros títulos en música considerados como posible semillero de futuros maestros de música.

Entre los diversos factores que podrían estar relacionados con el poco interés hacia las carreras en educación musical, podrían estar los planes de estudio poco pertinentes y adecuados a las necesidades del siglo XXI. En ese sentido, resulta evidente la poca información derivada de investigaciones que aborden este objeto de estudio en México, lo contribuye para justificar aún más la realización de esta tesis.

Capítulo 2. Marco Teórico-Conceptual

> *En buena medida, el sentido vocacional que subyace en la tarea docente permanece inexcusablemente unido a la esperanza y por tanto también, a las expectativas de cambio y de mejora a las que continuamente aspiran.*
>
> *Encamación Sánchez-Lissen (2003, p. 203)*

2.1. Preámbulo

Las licenciaturas especializadas en educación musical en México, es decir, dirigidas a la formación del profesorado en música, procuran la formación de profesionales para atender cualquier ámbito (educación musical formal, no formal, e informal) y nivel académico (educación musical básica y superior). Sin embargo, es importante mencionar que tienden a poner un especial énfasis en el nivel básico. Lo anterior tiene cierta lógica ya que, como afirman tantos pedagogos musicales y lo ratifica la investigación empírica consignada en esta tesis, el niño, debido a su nivel de madurez, demanda, mucho más que en otras edades, profesores con conocimientos sólidos que puedan desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados, pertinentes y satisfactorios. Aunado a lo anterior, existe una demanda importante de docentes pedagógicamente preparados para atender ese nivel educativo y, finalmente, la formación musical básica representa una de las fuentes de ingresos más importantes para los músicos en México. Así, en este capítulo el doctorando se abocará a abordar aquellas teorías, conceptos y demás factores directamente conectados con la educación formal del profesorado en música en esos niveles y ámbitos educativos.

2.2. Teorías de la educación musical

Ejercer el pensamiento crítico y reflexivo para responder preguntas tan básicas e importantes como: qué es la música; para qué sirve; qué es educación musical; cuál es su propósito; a quién va dirigida; cómo debe llevarse a cabo; y qué tipo de música debe formar parte de la educación musical, permite construir una base filosófica sólida que impulse la generación de teorías que guíen el diseño de un programa educativo (Capistrán-Gracia, 2021b). Tanto el proceso de diseño del programa, como su implementación deben ser guiados por una *phronesis* o *frónesis*, es decir, por una conciencia ética de "lo que es correcto", de tal manera que satisfaga las aspiraciones de formación profesional de los estudiantes y las necesidades de la sociedad y del mercado laboral.

De acuerdo con Aróstegui (2013) existen dos teorías que actualmente orientan la educación musical. Por un lado, se sitúa la educación estética, término acuñado por Bennet Reimer en 1970 en la publicación, *A Philosophy of Music Education*. En el otro, se encuentra la educación musical praxial de David Elliott, filosofía que vio la luz en 1995 a través del libro *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Es importante mencionar que ambos enfoques han coexistido desde hace muchas décadas, sin embargo, han sido Reimer y Elliott quienes las han sistematizado y propuesto ampliamente. En los siguientes dos apartados se abordarán esas dos perspectivas.

2.2.1. La educación estética de Reimer (1970)

La educación estética tiene como propósito el conocimiento de la música (principalmente la música europea de los diversos períodos estilísticos) como medio formativo, por lo que requiere de educadores músicos. Este enfoque tiene como principal propósito escuchar, entender, comprender y explicar la música a partir de sus componentes intrínsecos: melodía, armonía, ritmo, forma, timbre, dinámica, agógica, etc., es decir, a través de sus cualidades estéticas. Por lo anterior, para aproximarse al objeto artístico, se le debe aislar, y dejar fuera factores tan importantes como la situación social, política, religiosa, personal, etc., que rodeó su creación, sin importar la influencia que hayan ejercido. Así, las obras musicales existen con la finalidad de ser escuchadas como medio para lograr una experiencia estética (Reimer, 1970). Desgraciadamente, se constituye en un enfoque sumamente elitista y menosprecia las prácticas musicales tradicionales o locales.

2.2.2. La educación musical praxial de Elliott (1995)

En 1991, Alperson (p. 233) utilizó por primera vez el término “pragmatista” en relación con la visión que se tenía del arte, y señaló que no era posible entenderlo como “un rasgo universal” sino como una diversidad de manifestaciones, con valores y significados que van a depender de la cultura en la que se practica. Como se explicó anteriormente, el término fue adoptado por Elliott (1995) para definir un enfoque que enfatiza el aprendizaje musical como un fin educativo *per se*, por lo que requiere de “músicos educadores” (Aróstegui, 2013). Nótese cómo, el término mismo antepone la disciplina artística a la palabra “educadores”. En ese sentido, el objetivo principal está representado por el fomento

a la capacidad de escucha de todos los estudiantes y el desarrollo de competencias musicales por medio de la creación.

Este enfoque descansa o se fundamenta en dos premisas: a) la naturaleza de la educación musical depende de la naturaleza de la música; b) el significado de la educación musical depende del significado que la música adquiera en la vida del hombre. Por consecuencia, se trata de una perspectiva incluyente que abraza las diversas manifestaciones musicales. Desde la perspectiva del doctorando, tiene una base antropológica: la música es una creación humana. A partir de ahí, puede entenderse que se necesita de una o varias personas para crear o recrear música, quienes se basan en ciertos conocimientos y procedimientos, que se hace en un contexto determinado, de acuerdo con una cultura establecida y que va dirigida a un cierto público (Elliott, 1995).

Para los adeptos a este enfoque, la educación musical debe tener como objetivo el desarrollo de competencias disciplinares, de tal manera que los mismos estudiantes puedan vivenciar la música. En ese sentido, Pliego (2011) considera que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben involucrar prácticas musicales reales de creación y recreación musical. Del argumento anterior deriva de manera natural que el futuro docente musical deba recibir una formación que enfatice el desarrollo de aquellas competencias musicales que habrán de incluirse en el plan de estudios y en los programas de las asignaturas.

Esta perspectiva educativo-musical ha tenido una buena acogida en diversos países como los Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Finlandia, Puerto Rico, Brasil, y Costa Rica, y sigue extendiéndose por otras partes del mundo.

2.3. Competencias que desarrollar por el estudiante = competencias a poseer por el docente. El perfil del educador musical

De acuerdo con Zarzar-Charur (2010, p. v), una competencia es “la demostración de la capacidad para hacer algo bien hecho”. En otras palabras, una competencia está integrada por tres elementos: a) es demostrable; b) implica la posesión de capacidades específicas (conocimientos, habilidades, destrezas, métodos, lenguajes, valores y actitudes); c) cumple con determinados criterios de calidad. Por supuesto, para que el estudiante pueda adquirir y desarrollar determinadas competencias, estas también deben ser del dominio del docente, pues por lo general no se puede enseñar lo que no se sabe. Por lo tanto, en este apartado se

abordarán distintas aportaciones teóricas relativas a las competencias educativo-musicales, sea desde la perspectiva de lo que el estudiante debe saber, o desde la postura de lo que el docente debe poseer.

En su libro *La Iniciación Musical del Niño,* Hemsy de Gainza (2007) enlista una serie de "condiciones" que debe poseer el educador musical, que en realidad podrían ser denominadas como "competencias", ya que cumplen con la definición que Zarzar-Charur (2010) proporciona. Así, esa autora habla de "condiciones generales" y "condiciones especiales". En la primera clasificación, destaca la importancia de que el docente posea una cultura general sólida, que le permita atender las dudas y preguntas que surjan en la clase de música. Del mismo modo, señala la importancia de mantener un comportamiento educado, buenos modales y un aspecto personal pulcro.

Por lo que respecta a las condiciones especiales, Hemsy de Gainza (2007) establece tres grandes dimensiones que a continuación se tratarán de resumir.

Práctica psicológica

En esta dimensión se incluyen: a) las buenas relaciones entre el docente y el estudiante; b) la capacidad del docente para adaptarse a sus estudiantes; c) el conocimiento del desarrollo psicológico de sus estudiantes (por ejemplo, las necesidades afectivas, físicas y mentales) y; d) el conocimiento del hecho educativo.

Preparación pedagógica

Esta dimensión involucra: a) conectar al estudiante con la música; b) descubrir el interior musical del niño; c) Conducir al niño a través del proceso de enseñanza-aprendizaje con la ayuda de un buen método, recursos adecuados y materiales pedagógicos pertinentes.

Preparación musical

Esta dimensión es la más compleja e incluye un número importante de competencias, pues como se ha insistido, no se puede enseñar lo que no se sabe. En resumen, Hemsy de Gainza (1987) propone las siguientes condiciones/competencias que debe poseer el educador musical:

- Oído musical entrenado.

- Conocimientos de teoría y práctica musical (escalas mayores y menores, acordes, alteraciones, intervalos, solfeo, marcación de compases, capacidad para tomar dictados rítmico-melódicos, capacidad para improvisar).
- Conocimientos de técnica y pedagogía vocal.
- Dominio de un instrumento de teclado y de un instrumento auxiliar (guitarra, flauta, armónica)
- Manejo y técnica de instrumentos de percusión.
- Rítmica o expresión corporal.
- Conocimientos básicos de armonía funcional y su uso para armonizar canciones infantiles y folklóricas.
- Fundamentos de dirección coral.
- Improvisación vocal e instrumental.
- Fundamentos de contrapunto y forma musical.
- Historia de la música

Por su parte, Ana Lucía Frega (1995, p. 21) en su artículo "La educación musical de cara al futuro", enlista tres tipos de competencias a desarrollar por los estudiantes que, desde su perspectiva, podrían orientar la planificación de una educación "por y para la música":

Competencias cognoscitivas

- Identificar los elementos esenciales de la música
- Describir los rasgos propios de la música
- Decodificar comprensivamente sus signos y símbolos en su contexto histórico
- Comprender el significado del arte musical
- Comprender las reglas que rigen el lenguaje musical
- Comprender los rasgos de su cultura de pertenencia.
- Comprender las manifestaciones musicales de otras culturas
- Diferenciar juicio subjetivo y objetivo

Competencias procedimentales

- Discriminar sensorialmente los elementos constitutivos de la música

- Dominar las destrezas básicas de la música
- Manejar algunas de las técnicas necesarias para su expresión en el lenguaje musical
- Aplicar su creatividad en la formulación de expresiones estéticas musicales
- Abordar expresiones artístico-musicales grupales interactuando solidariamente

Competencias actitudinales

- Expresarse individualmente con la música
- Ejercer la autovaloración frente al producto de su creatividad
- valorar, aplicando juicios críticos certeros, la obra de sus pares
- Fundamentar sus elecciones estéticas, diferenciando juicio subjetivo de juicio objetivo
- Integrarse a la propia cultura
- Respetar culturas distintas de la propia
- Integrarse valorativamente en la cultura universal

Las competencias propuestas por Frega (1995) fueron concebidas para ser desarrolladas por los estudiantes, por lo que también serían competencias que deben poseer los docentes. Cabe mencionar que la forma tan amplia y general en que están redactadas las competencias enlistadas por esa académica no permite entender a qué se refiere exactamente; por ejemplo: "dominar las destrezas básicas de la música" o "manejar algunas de las técnicas necesarias para su expresión en el lenguaje musical", por lo que no formarán parte del listado de competencias que se integra en el capítulo 5 de esta tesis doctoral.

María Elena González (1974) en su libro *Didáctica de la Música* considera que, para que la educación musical pueda realmente ejercer una verdadera influencia en la formación general del estudiante, el docente debe caracterizarse por poseer una formación general, pedagógica, cultural, psicológica y musical. Esta autora asevera que es indispensable que el educador musical posea dos cualidades: la entonación y el oído musical. Después, debe dominar un instrumento musical (especialmente el piano). Sin embargo, González (1974) explica cómo la ausencia de un instrumento musical no implica que no se pueda impartir una buena clase de educación musical:

> Con todo, la falta de un instrumento musical no significa que la clase de música no pueda llevarse a cabo; mientras el maestro pueda cantar tendrá siempre a su alcance un magnífico instrumento. Pero será necesario que conozca, si no por completo, suficientemente, la técnica vocal. (p. 13)

Otro aspecto altamente ponderado por González (1974) es la improvisación, y explica cómo al contar con esta habilidad se pueden crear melodías para acompañar una poesía que emerge del trabajo grupal, generar un esquema rítmico para acompañar algún tipo de movimientos o componer una marcha para explorar el entorno físico, etc.

Finalmente, en lo que respecta a las competencias que debe poseer el docente de música, esta autora proporciona el mapa conceptual que se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Competencias del docente de música según González (1974)

Fuente: Elaboración propia a partir de González (1974).

Josep Lluís Zaragozà (2009) propone un modelo de competencias del docente de música en secundaria, que él llama "perfil de competencias del docente afectivo-efectivo". Este modelo está constituido por cuatro dimensiones unidas por el concepto de meta competencia afectiva. De acuerdo con este autor, la dimensión central estaría representada por el saber más epistemológico, del cual se desprenderían competencias íntimamente relacionadas con el saber hacer, que son las que se ponen en práctica en contextos reales.

Competencia epistemológica: saber qué y cómo enseñar

- Epistemología musical: Cuanto más se sepa, mejor.
- Epistemología didáctica: pedagogía, técnicas, procedimientos y estrategias de enseñanza.
- Técnica interpretativa de instrumentos, canto coral y movimiento y danza: ejecución de instrumentos escolares; didáctica de la interpretación musical; educación del oído y técnica vocal; didáctica del movimiento musical expresivo, la rítmica y la percusión corporal
- Actualización y aplicación de las TIC en el aula: programas de escritura musical, secuenciadores, karaokes, edición de video, grabación de sonido e imagen, teclados electrónicos, computadoras, proyectores, pizarrones digitales, uso didáctico del internet, páginas web, plataformas (ej. Moodle).

Competencia psicopedagógica: saber crear las condiciones necesarias

- La gestión motivacional del grupo clase: impulsar la motivación en el aula a partir de los intereses compartidos de los gustos consensuados a partir de un trabajo integrador, inclusivo, enmarcado por las buenas relaciones entre el docente y los estudiantes.
- Las habilidades sociales comunicativas: mantener una comunicación asertiva con los estudiantes, abierta, atenta, dispuesta, comprensiva.
- El ejercicio del rol docente: el rigor y el afecto: establecer un clima de aprendizaje funcional caracterizada por la aceptación y el afecto entre el docente y los estudiantes, y salpicada por el humor y la complicidad. Adicionalmente, el docente debe mostrar que no solo domina el tema, sino que disfruta al impartirlo.
- La empatía asertiva: la empatía, entendida como “ponerse en los zapatos del otro”, caracterizaría este subdimensión, en la que no solo el docente trata de entender al estudiante, sino que este último también toma esa actitud. Por otro lado, ser asertivo se entiende como el ejercicio de los propios derechos sin lesionar los derechos del otro.

Competencia vicaria: enseñar a aprender, aprender observando y transmitir musicalidad

Esta dimensión se refiere al aprendizaje a través de la observación.

- Didáctica de la metacognición: El docente modela (verbaliza, muestra) los procesos cognitivos y explicita la manera en que pueden ser comprendidos y aprendidos.
- Habilidades técnicas: la enseñanza-aprendizaje a través del modelado y la imitación.
- Vivencias musicales: se caracteriza por contagiar el gusto por la música a través de experiencias gratificantes que inspiran, estimulan y siembran un deseo continuo de aprender.

Competencia heurística: saber hacer/proceder *in situ*

Se refiere a la práctica docente en contextos reales, cuando el docente debe verificar si los conocimientos de pedagogía se corresponden con lo que pasa en la vida real. De acuerdo con Zaragozà (2009) la práctica docente consiste en "una continua toma de decisiones siempre contingentes con la retroalimentación recibida de los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje" (p. 148). Esta praxis se caracteriza no por la improvisación, sino por el "conocimiento intuitivo" (p. 149) que, para que sea efectivo, debe fundamentarse en conocimientos disciplinares y docentes sólidos y en la constante reflexión en el hecho educativo.

Mencionar, por último, las competencias que establece la Asociación Nacional de Escuelas de Música (*National Association of Schools of Music*) (NASM, 2021) de los Estados Unidos de América, debido a la importancia que tienen no solo como referente obligado para los programas en música de ese país, sino también como referente internacional, debido a la meticulosidad y cuidado con que esa asociación ha determinado los requisitos que se deben cubrir y las competencias que se deben desarrollar y llegar a poseer en cada carrera musical.

Así, para la carrera de educación musical, las competencias generales serían:

- Dirección musical. El futuro profesor de música debe ser un director competente, capaz de crear interpretaciones precisas y expresivas con varios tipos de grupos y en situaciones generales.

- Arreglo. El futuro profesor de música debe poder adaptar música de una variedad de fuentes para satisfacer las necesidades y los niveles de capacidad de los estudiantes, tanto individualmente como en grupos escolares.
- Habilidades funcionales tanto en el teclado como en la voz.
- Análisis/Historia/Literatura. El futuro profesor de música debería poder aplicar su conocimiento analítico e histórico en el desarrollo del plan de estudios, la planificación de lecciones y las actividades en el aula.

Adicionalmente, la NASM (2021) establece que un maestro de música generalista (énfasis que tienen los planes de formación del profesorado de música de México) debe poseer las siguientes competencias:

- Habilidades musicales, vocales y pedagógicas suficientes para enseñar música a nivel básico.
- Conocimiento disciplinar suficiente, así como de las metodologías, filosofías, materiales, tecnologías y desarrollo curricular para enseñar música en el nivel básico.
- Capacidad para desarrollar programas de música basados en la ejecución/interpretación vocal o instrumental.
- Experiencia docente tanto con sus compañeros de clase como en contextos reales.

En relación con la docencia, la NASM (2021) establece las siguientes competencias esenciales:

- Capacidad para enseñar música en diversos niveles y edades en una variedad de situaciones escolares y de agrupaciones musicales, de manera que los estudiantes desarrollen su conocimiento acerca de cómo funciona sintácticamente la música como medio de comunicación y como agente de civilización. Estas habilidades incluyen la gestión eficaz del aula y de los ensayos.
- Comprensión del crecimiento y desarrollo infantil y comprensión de los principios que rigen el aprendizaje musical.
- Capacidad para evaluar las aptitudes, los antecedentes, las orientaciones de los individuos y grupos de estudiantes, y la naturaleza de la materia, y planificar programas educativos para satisfacer las necesidades detectadas.

- Conocimiento de los métodos, materiales y repertorios disponibles para los diversos campos y niveles de educación musical de acuerdo con la especialidad del docente.
- Capacidad para aceptar, enmendar o rechazar métodos y materiales sobre la base de situaciones didácticas específicas.
- Comprensión y manejo de las técnicas de evaluación, tanto para determinar el progreso musical de los estudiantes como para evaluar el logro de los objetivos y procedimientos del plan de materia.

2.4. El diseño curricular: currículo, plan de estudios y programas de materia en las carreras especializadas en educación musical

El término "currículo" es uno de los constructos más difíciles de definir en el ámbito de la educación. Su abordaje suele generar grandes controversias y, como explica Angulo (1994, p. 1), "Los intentos que hasta ahora se han llevado a cabo para sistematizar su sentido nos han devuelto un considerable amasijo de concepciones y acepciones en pugna". Dados los propósitos de esta tesis, nos quedaremos con la definición de Sthenhouse (1975, p. x), académico que establece que "El currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica". También consideraremos la contribución de Pansza (1986, p. 12), quien explica:

> Para nosotros, el currículo representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados. Presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: el diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje.

A partir de la definición anterior, podríamos decir que un Plan de Estudios (PE) a nivel superior sólo puede construirse una vez que hemos concebido el currículo, es decir, un proyecto formativo claro, congruente y sólido, dirigido a atender una necesidad social y satisfacer un mercado laboral.

Por otro lado, el término Plan de Estudios (PE) proviene del latín *ratio studiorum*, locución que más o menos significaría organización de los estudios. Tiene su origen en el documento del mismo nombre aprobado en 1599, en el que se establecían las reglas y

métodos que se debían seguir en las instituciones educativas de la Compañía de Jesús, así como los contenidos que debían impartirse (Contreras, 2017; Ramírez, 2004). Para Glazman e Ibarrola (1978, p. 13) un PE representa "la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes". En otras palabras, un PE representa la planeación general de toda una carrera (Zarzar-Charur, 2006).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior, los PE deben ser pertinentes, es decir, deben ser creados con la finalidad de atender las necesidades de la sociedad. Del mismo modo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) define la pertinencia como la correspondencia que debe existir entre los objetivos del plan de estudios y las necesidades y problemáticas sociales y el mercado laboral. Esta fundamentación es crucial, pues orienta y da sentido a la carrera. En ese sentido, Pansza (2005, p. 16), asevera:

> En caso de no existir una fundamentación del plan de estudios, se corre el riesgo de perder la orientación general de la acción educativa por la poca claridad del proyecto académico de la institución. En todo caso, la elaboración del plan es una tarea prioritaria de los cuerpos colegiados o de los centros de formación y apoyo docente.

Una vez que se ha determinado la pertinencia del programa académico, el comité encargado del diseño del PE debe definir el perfil de egreso, es decir debe determinar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben lograr o poseer al concluir su educación, y que garantizan que podrán atender las necesidades y problemáticas sociales y laborales existentes. Solo después de definir el perfil de egreso se podrá generar el objetivo general de la carrera (Ruiz, 2000).

A partir del perfil de egreso y del objetivo general, el comité estará en condiciones de establecer el perfil de ingreso, es decir, aquellos requisitos mínimos que debe cumplir el aspirante para poder ser admitido en el programa educativo. A partir del perfil de ingreso será posible establecer los criterios y parámetros de los exámenes de admisión y definir los valores y actitudes deseables para lograr llevar a buen término una carrera.

Los planes de estudio pueden estar estructurados por asignaturas o módulos, así como por áreas de conocimiento. De ese modo, el proceso de diseño del PE continúa con dos importantes pasos: la organización y la estructuración curriculares. La primera consiste en ordenar los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales que se deben cubrir durante la carrera, de acuerdo con las temáticas y áreas a las que pertenecen (Ruiz, 2000). La segunda se refiere a la articulación horizontal y vertical de las asignaturas, con la finalidad de que exista coherencia y congruencia, así como una disposición lógica entre ellas (Díaz Barriga et al., 1990).

La organización y estructuración mencionada en el párrafo anterior se puede visualizar en el mapa curricular. Este documento permite: a) apreciar la disposición vertical de las asignaturas en cada semestre o año lectivo, para así analizar la relación lógica y la congruencia que existe entre ellas; b) comprender la relación horizontal de las materias o módulos a lo largo de la carrera, de tal manera que se pueda evaluar la continuidad, secuencia e integración de los contenidos. Al analizar la organización horizontal y vertical de las materias también se pueden inferir las concepciones de aprendizaje y conocimiento que subyacen en el PE.

De acuerdo con Díaz Barriga et al. (1990), los PE deben ser evaluados continuamente, debido a que las necesidades que pretenden satisfacer pueden cambiar. Del mismo modo, puede haber avances en el campo disciplinar que hagan indispensable una reestructuración. Para lograr una valoración objetiva, válida y confiable, es menester implementar evaluaciones externas e internas. La primera tendría como finalidad determinar el nivel de desempeño del egresado en respuesta a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral; la segunda, valora el logro del perfil de egreso establecido.

Por supuesto, la versión final del PE también debe incluir: a) la descripción de la carrera; b), la duración de la misma; c) su organización temporal (ej. cuatrimestres, semestres, años); d) La estructura curricular (ej. asignaturas o módulos); e) los objetivos, competencias o propósitos educativos (según sea el caso) de cada asignatura o módulo; f) el número de horas prácticas y teóricas que requiere cada materia o módulo; g) las materias obligatorias y optativas; h) el número de créditos necesarios para recibir el grado; i) los requisitos y modalidades de servicio social y prácticas profesionales; j) Las opciones y requisitos de titulación (Díaz-Barriga et al., 1990).

Por lo que respecta al programa de materia, Pansza (2005) explica que este consiste en la formulación de los aprendizajes mínimos que se busca promover en una asignatura. Por su parte, Zarzar-Charur (2006, p. 27), afirma: "si un plan de estudios consiste en la planeación general de toda una carrera (o de un nivel escolar), el programa de estudios se refiere únicamente a la planeación de una materia". Al llegar a este punto, es importante señalar que el programa de materia recibe diversos nombres, tales como: programa de estudios, programa de asignatura, guía docente, unidad didáctica, etc. Para propósito de esta tesis utilizaremos la locución "programa de asignatura", debido a que es un término de amplio uso en México.

De acuerdo con Pérez-Hernández et al. (2017), entre los especialistas de este tema no hay un acuerdo general sobre cómo estructurar y generar un programa de materia. Lo anterior, aunado a la falta de preparación didáctica de muchos docentes, ha dado como resultado numerosos vacíos y problemáticas. En ese sentido, Pansza (2005, p. 10) asevera:

> Uno de los problemas que con frecuencia es expresado por los docentes universitarios y vividos con cierta angustia, es la falta de formación para la carrera docente ya que es común, tanto en el nivel medio superior que el profesorado se reclute dentro de los egresados de las diversas licenciaturas y que aunque puedan contar con una buena preparación y experiencia en el ramo de su especialidad se sientan inseguros en lo relativo a la elaboración de programas de estudio y a formas de aplicación de los mismos.

Es crucial señalar que en México algunas instituciones de educación superior han adoptado el enfoque educativo por competencias, otras el de propósitos educativos, mientras que muchas otras continúan utilizando el enfoque por objetivos. Entre estos enfoques existen diferencias importantes. Cómo ya se ha visto, Zarzar-Charur (2010, p. v), define el término competencia como "la demostración de la capacidad para hacer algo bien hecho", es decir, algo que implica la posesión de capacidades específicas, que es demostrable y que cumple con determinados criterios de calidad. Por otro lado, los propósitos hacen referencia al logro que el alumno debe alcanzar al finalizar un proceso educativo como resultado de las actividades de enseñanza-aprendizaje que fueron planificadas deliberadamente para tal fin, en otras palabras, lo que es deseable obtener o se quiere alcanzar. Podría decirse que se trata de un enfoque humanista que pretende reflejar el énfasis en los procesos, aunque no implica restarle importancia a los resultados o productos esperados (Espinal, 2012). Finalmente, un objetivo es una formulación de tipo didáctico que expone en forma precisa y clara los cambios de conducta que se han de efectuar en el estudiante dentro de un área específica

(cognoscitiva, psicomotriz o afectiva) como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Salcedo-Galvis, 2011).

De acuerdo con Pansza (2005), cuando un programa ha sido generado en el marco del enfoque por objetivos, debe incluir por lo menos la siguiente información: a) datos generales; b) introducción a la unidad didáctica (también puede llamarse descripción del curso o presentación); c) objetivos terminales del curso (también conocidos como objetivos generales); d) introducción a cada una de las unidades (o simplemente unidades temáticas); e) objetivos de cada unidad (o sea, objetivos específicos); f) bibliografía.

Por lo que respecta al enfoque por competencias, Díaz-Barriga (2014, p. 149) establece una lista de elementos muy similar, y asevera que estos "no están sujetos a debate en la formulación de un programa": a) lugar de la materia en el contexto del PE; b) descripción de esta (también puede llamarse presentación); c) organización en unidades, módulos o bloques; d) orientaciones o mecanismos de evaluación y; e) bibliografía. Huelga decir que en el enfoque por propósitos los programas de asignatura incluyen apartados análogos.

Tanto en el enfoque por objetivos como en el enfoque por propósitos y por competencias, se deben incluir los contenidos, los cuáles, para evitar su repetición en materias afines, deben ser analizados cuidadosamente en función del PE (Pérez-Hernández et al., 2017), pues como explica Díaz-Barriga (2005, p. 59):

> Deseamos señalar especialmente la conveniencia de tener a la vista todos los contenidos mínimos que establece el plan de estudios para determinar a partir de ahí las características y sentido que pueden tener los contenidos de la materia a programar.

Esta labor es especialmente compleja pues, como afirma Mateiro (2010, p. 30): "La selección de los contenidos es quizá el punto de mayor controversia de un plan de estudios. Es la hora de decidir sobre el conjunto de conocimientos que será organizado y sistematizado para formar un determinado profesional". Es importante señalar que los contenidos no son un temario, "ya que deja fuera la razón misma del trabajo que realizan, o sea el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Panzsa, 2005), sino que deben ser seleccionados cuidadosamente, siempre en función de los objetivos de aprendizaje, los propósitos a alcanzar o las competencias a lograr, según corresponda. Al llegar a este punto es crucial destacar que, tanto al establecer los objetivos, competencias o propósitos, como al determinar los contenidos a

abordar, se debe procurar una adecuada graduación u ordenación, pues, como explica Díaz-Barriga (2014, p. 152): "No puede haber un desarrollo complejo donde no existe una graduación en los procesos que demandan aprender".

Para finalizar este apartado de una manera resumida, el doctorando apela a Casarini, (1999, p. 8) quién explica "El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un curriculum".

2.5. La identidad del docente de música

De acuerdo con Capistrán-Gracia (2019, p. 73) "El verdadero maestro de música decide dedicarse a la docencia por vocación y no por consecuencia". En otras palabras, al igual que en cualquier otra profesión, el estudiante que decide hacer de la docencia musical su carrera debe estar convencido de que esa es su vocación. La Real Academia Española define vocación como "Inclinación a un estado, una profesión o una carrera" (RAE, 2019). Muy acertadamente Gracia (2007, p. 810) explica: "La vocación no es un propósito, ni un proyecto. Es algo previo a todo eso. Es algo que se nos impone desde dentro de nosotros mismos con fuerza irresistible, de modo que si no lo seguimos frustramos nuestra vida". En otras palabras, el futuro docente debe sentir la necesidad de transmitir lo que sabe y de formar seres humanos armónicos, plenos, sensibles y creativos; personas que aprecian el arte y la música y transmiten ese amor a sus semejantes.

El ejercicio de una profesión con un sentido auténtico de vocación es crucial, ya que el siglo XXI exige sujetos capaces de conocerse a sí mismos, de reconocer sus aptitudes y actitudes personales y de identificar las opciones laborales y académicas que le son más acordes. Del mismo modo, la vocación debe impulsar un proceso de largo aliento en el que el profesional tiene el propósito consciente de crecer, no solo en la construcción del conocimiento disciplinar, sino también en su autoconocimiento (Barreno, 2011; Vidal y Fernández, 2009).

Desafortunadamente, existen prejuicios que previenen a muchos estudiantes de ingresar a las carreras de educación musical (Capistrán-Gracia, 2019), entre ellos, el que establece que el educador musical es un instrumentista sin talento quien, al no poder abrirse camino en el ámbito de la interpretación, tiene que dedicarse a la docencia para ganarse la

vida (De la Rosa, 2013). Este tipo de prejuicios se ha visto fortalecido en algunas instituciones en las que se remitía o aún remite a los estudiantes a la licenciatura en educación musical, cuando éstos, al llevar a cabo el examen de admisión a una escuela de música, no parecen tener el suficiente "talento" para ser ejecutantes. No es de extrañar que los pocos programas de educación musical a nivel superior tengan pocos estudiantes registrados, mientras que las licenciaturas en ejecución tengan estudiantes en lista de espera.

De acuerdo con De la Rosa (2013), los estudiantes en las escuelas de música constituyen un grupo social cerrado, el cual es guiado por reglas y criterios propios (sería más correcto llamarlos prejuicios) a partir de los cuales se establece un sistema de estatus que coloca al ejecutante en la cúspide. En ese mismo sentido, Roberts (2004) define ocho factores que contribuyen a determinar el estatus en el que el estudiante se posiciona, entre los que están: las calificaciones, el género de música que toca, el ensamble musical al que pertenece, el instrumento que estudia, la reputación del maestro con quien estudia, el prestigio de la institución en donde está matriculado, el grado académico que tiene y la especialidad.

Según Jones y Parkes (2010), un individuo logra conformar su identidad dentro de un dominio por medio de un proceso en el que obtiene un conocimiento más exacto y verdadero de sus competencias, desarrolla una comprensión más real de sus valores y fundamenta sobre ellos su autoestima. No es de sorprender, entonces, que un estudiante quiera ser ejecutante, pues pertenecer a este grupo le proporciona un estatus identitario más elevado. Desgraciadamente, al hacerlo, llega incluso a ignorar su propia vocación. Lo anteriormente expuesto se ve reflejado en el alto porcentaje de programas educativos que tienen como principal finalidad la formación de músicos ejecutantes quienes, paradójicamente, se dedicarán a la docencia a pesar de no haber recibido preparación pedagógica adecuada durante su formación (Capistrán-Gracia, 2021d; 2021e). Tómese como ejemplo, el caso de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, en México, cuyos planes de estudio no incluyen materia alguna que prepare a los alumnos siquiera para la enseñanza del propio instrumento que ejecutan (ESMDM, 2018).

Finalmente, se tiene como consecuencia un número cada vez mayor de docentes de música con "conflicto de identidad"; estudiaron para ser ejecutantes, pero debido a las circunstancias ya mencionadas, deben dedicarse al magisterio. En el mejor de los casos,

muchos abrazan la docencia, pero destacan por sobre todo su identidad de intérpretes (Roberts, 2004). En ese sentido, Aróstegui (2013, p. 153) explica:

> En efecto, diversas investigaciones en educación musical (Bouij, 1998; Hargreaves et al., 2007; Pellegrino, 2009) revelan que el profesorado en formación se percibe o como «experto en la materia» o como «docente», dependiendo de sus experiencias previas a la de sus estudios, por lo que cabe encontrar una pugna entre la identidad musical y la docente que, según se articulen, darán lugar a prácticas de aula diferentes.

Como se ha visto, existe un gran reto por vencer, y ese desafío se encuentra en la vida cotidiana que se desarrolla al interior de las instituciones. Desde la perspectiva del doctorando, es vital emprender una campaña de concientización sobre los prejuicios que permean la vida musical estudiantil y que en muchas ocasiones llegan a convertirse en verdaderos "espejismos" (como ser famoso, ser admirado por los demás o ser importante) que los conducen por caminos que los separan de su verdadera vocación. Por supuesto, no se trata de convencer u obligar a los estudiantes de música para que hagan una carrera en educación musical, sino de mostrarles la belleza de esa especialidad, concientizarlos sobre su importancia, abrir sus mentes para que se atrevan a explorarla, confrontarlos con la realidad laboral del país y, sobre todo, liberarlos de prejuicios para que puedan encontrar su propio camino (Capistrán-Gracia, 2019).

Capítulo 3. Revisión bibliográfica

> *El énfasis en la función social de la música ha abierto posibilidades de empleo para la docencia musical. Las demandas sociales actuales no están en la formación de músicos virtuosos excepcionales sino en la formación de seres humanos que disfruten y encuentren una razón de ser y de vivir en y para la música.*
> *Irma Susana Carbajal-Vaca (2016, p. 51)*

3.1. Preámbulo

Para conformar este apartado se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica sistemática, la cual tuvo como objetivo localizar reportes de investigación que aportaran información en torno a:

1. El diseño curricular de las licenciaturas especializadas en educación musical, especialmente en México y en América Latina.
2. Las competencias básicas que el educador musical debe poseer.

La investigación en torno al primero de los temas no es mucha. Sin embargo, en años recientes parece haber surgido un gran interés en Europa y Latinoamérica. Así, una búsqueda en las bases de datos de *Jstor, Sage Journals, Ebsco Host* y en el *Open Journal System*, arrojó un número pequeño pero importante de fuentes de información, entre las que destacan artículos publicados por revistas indexadas de España y Latinoamérica.

El segundo tema ha sido abordado con mayor frecuencia y profundidad, aunque es menester destacar que una parte de la información obtenida proviene de investigadores anglosajones, quienes han sido pioneros en este ámbito. Las fuentes fueron identificadas en bases de datos similares a las mencionadas en el párrafo anterior, así como en repositorios de tesis y disertaciones. Información adicional fue obtenida de algunos libros publicados por organismos de investigación e instituciones educativas.

La metodología para generar este capítulo fue el análisis de contenido. Así, el doctorando realizó una lectura profunda de la información encontrada en las fuentes consultadas hasta identificar los temas, los conceptos y esquemas repetitivos con el propósito de comprender sus significados, contextualizar la información dentro de su ámbito cultural y social y sintetizarla. El doctorando clasificó, estructuró, analizó los datos reunidos, creó un esquema general y, a partir de él, generó la información que a continuación se presenta.

3.2. Los PE de Formación del profesorado de música: estructuras, orientación y enfoques

Hasta donde el doctorando ha podido investigar, existen pocos trabajos que aborden el análisis de los PE de las licenciaturas de educación musical en México. Un trabajo pionero es el realizado por Cisneros-Cohernour y Canto Herrera (2010), quienes llevaron a cabo un estudio de tipo documental que consistió en analizar los PE para la formación de educadores musicales en México y América Central. Los investigadores partieron de un aspecto sumamente básico y a la vez de vital importancia: ¿Qué es lo que nuestros educadores musicales aprenden? Así, Cisneros-Cohernour y Canto Herrera (2010, p. 128) aseveran:

> Las circunstancias que rodean el trabajo pedagógico que tiene lugar en programas de educación musical en México y Centroamérica han sido poco estudiadas, por lo que es importante realizar estudios interculturales para incrementar nuestro entendimiento de qué es lo que los educadores en música aprenden.

Los investigadores se concentraron en la orientación del currículo, la conceptualización general de la educación musical que se refleja en los documentos, y las implicaciones que se desprenden para el campo de la formación del profesorado en educación musical. Se analizaron 3 PE de México, 2 de Guatemala, y 1 de Costa Rica, Honduras, Nicaragua, y Panamá. Finalmente, también se entrevistó a los coordinadores de los programas de educación musical, con la finalidad de complementar la información recogida.

Los resultados son sorprendentes, pues incluso se encontró que hay países en Centroamérica, como El Salvador, que no cuentan con programas de formación de profesores de educación musical. Por lo que respecta a México, el estudio incluyó la Licenciatura en Música y Educación Musical ofrecido por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y la Licenciatura en Educación Artística de la Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY).

Después de analizar el número y tipo de asignaturas que integran los PE, los investigadores encontraron que cada universidad tiene una orientación profesional diferente. La UANL trataba de establecer un balance entre lo educativo y lo musical; La UAT enfatizaba la formación musical; mientras que la ENSY favorecía el ámbito pedagógico.

En general, Cisneros-Cohernour y Canto Herrera (2010) encontraron diferencias importantes en la pertinencia, la claridad, y la congruencia de diversos aspectos que integraban los PE. Por ejemplo, en lo relativo a los objetivos, solo los de la UAT eran claros

y coherentes, mientras que el PE de la UANL carecía de objetivos, aunque describía los propósitos de éste. Por otro lado, el PE de la ENSY carecía de estos. Los investigadores encontraron situaciones similares en lo que respecta a los perfiles de ingreso y egreso, a los procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos, las actividades académicas y los métodos de enseñanza, la forma de evaluar el rendimiento de los estudiantes, así como los mecanismos para la obtención del título. Por todo lo anterior, Cisneros-Cohernour y Canto Herrera (2010) concluyeron que, en México, una de las principales áreas de oportunidad en lo que respecta al diseño de los PE de las licenciaturas en educación musical, estaba caracterizada por la ausencia de criterios bien establecidos que se vieran reflejados en una estructura bien definida.

Desde la perspectiva del autor de esta tesis, quedan algunas dudas relacionadas con las materias que integran las mallas curriculares de los PE. Los investigadores hablan de asignaturas que tienen como propósito la formación psicopedagógica específica, pero no informan qué materias son, cuáles son los objetivos generales y particulares y qué contenidos cubren. ¿Realmente se trata de asignaturas que proporcionan formación psicopedagógico-musical a los futuros maestros?

Finalmente, Cisneros-Cohernour y Canto Herrera (2010) dejaron de lado los PE de la UAT y la UANL, y se concentraron en el PE de la ENSY. Aquí, los investigadores destacaron la falta de flexibilidad del PE de ese programa, el cual, al ser creado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), no podía ser modificado, a menos que esa modificación se hiciera desde ese organismo. En experiencia del doctorando, algo muy similar sucede con los PE pertenecientes a instituciones apoyadas por las entidades federativas (escuelas estatales de música) o por organismos pertenecientes a la federación, como la SEP y el Instituto Nacional de Bellas Artes (ejemplo: el Conservatorio Nacional de Música). Por el contrario, se sabe que en los programas universitarios se impulsa la revisión de PE con una mayor frecuencia, lo que permite que haya una mejora continua.

Del mismo modo, resultó preocupante que los estudiantes en el programa de la ENSY, al no existir requisitos de ingreso, tuvieran un nivel muy bajo de conocimientos musicales. Aunado a lo anterior, el 45% decía ingresar a ese programa como última opción, sólo cuando habían sido rechazados en otras carreras. El artículo de Cisneros-Cohernour y Canto Herrera (2010) proporciona más detalles en cuanto a la experiencia, las funciones, la dedicación

(tiempo parcial o completo) y el nivel académico del profesorado. Sin embargo, los investigadores no profundizaron en la formación educativo-musical de los docentes, lo que representaría la materia prima para formar a los futuros maestros de música. Debe recordarse que, históricamente, la educación musical superior en México ha enfatizado la ejecución instrumental, por lo que rara vez se cuenta con personal altamente especializado en educación musical. Así, surgen varias preguntas como: ¿Qué enfoques y métodos de educación musical conocen y dominan los docentes?; ¿qué entrenamiento tienen en dirección coral y de conjuntos instrumentales escolares?; ¿qué conocimientos poseen de didáctica de instrumentos musicales?

El artículo de Cisneros-Cohernour y Canto Herrera (2010) forma parte de una serie de artículos publicados en 2010 por *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado,* volumen 14, número 2, y fueron coordinados por el Dr. José Luis Aróstegui, de la Universidad de Granada, España. A partir de las diversas investigaciones que conforman este monográfico, Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) realizaron una síntesis analítica y llegaron a varias conclusiones que fortalecen aún más la justificación para realizar esta tesis: existe ausencia de dirección en los PE, no existe un modelo del docente para esas carreras, y no hay una idea bien definida de lo que es un PE, pues la mayoría de los documentos examinados carecía de claridad en lo referente a los objetivos, las pautas metodológicas, la relación entre asignaturas, y el propósito de los estudios de grado.

Cabe mencionar que la mayoría de los estudios que integran el monográfico de *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado,* volumen 14, número 2, fueron realizados por investigadores que en ese tiempo trabajaban en el proyecto Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del profesorado de Música en Europa y América Latina (EVEDMUS), red de investigación América Latina Formación Académica, ALFA II-0448-A, cuyo tema central era la "Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Música en América Latina", y que estuvo constituida por investigadores de Europa y América Latina. Las investigaciones se desarrollaron del 2004 al 2007 con el propósito de generar conocimiento en relación con las condiciones, causas y formas en la construcción del conocimiento educativo-musical para el docente de música.

Otra serie de reportes derivados del trabajo de EVEDMUS, realizado durante el mismo periodo, fue publicada en el libro *Educating Music Teachers for the 21st Century*,

editado por Aróstegui (2011). Este ambicioso proyecto tuvo como punto de partida, el hecho de que el cambiante y vertiginoso siglo XXI requiere que la educación de los futuros maestros de música sea repensada y reimaginada. Así, el estudio se llevó a cabo desde la perspectiva de la educación comparada, con la finalidad de entender lo que funciona o no en cada programa y, a partir de ahí, aprender qué función en particular se puede implementar en otras instituciones y otros países.

A partir del modelo creado en México por González et al. (2000) y el Programa de Acreditación usado por las Universidades Suecas (HSV, 2003), se desarrolló un listado de categorías, dimensiones e indicadores que guiaran la autoevaluación de diversos programas de formación de profesores de música en 43 países. Cada institución estaría en libertad de determinar su propio nivel de calidad, utilizando diferentes métodos de autoevaluación, así como de conformar equipos integrados por maestros, estudiantes y administradores de sus propios programas. Una vez que se obtuvo una imagen general de la situación de esos programas, la publicación se concentró en siete programas de seis países distintos: Argentina, Brasil, México, Portugal, España, y Suecia. Los resultados fueron presentados en el libro ya mencionado. Cada capítulo refleja aquel aspecto o aspectos que más preocupó al investigador que llevó a cabo la investigación de un programa en particular.

De esa serie de estudios destaca, por su estrecha relación con esta tesis, el estudio realizado por Cisneros-Cohernour (2011) en donde la autora presentó las expectativas, concepciones, fundamentos, resultados de implementación y evaluación de la ya mencionada Licenciatura en Educación Artística de la Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY), aunque bastante de ese programa ya se había publicado en *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado,* volumen 14, número 2.

Otro estudio de bastante importancia para esta revisión bibliográfica es el realizado por Pliego (2011) en México. Este académico partió de su percepción de que los programas de formación de formadores en la Ciudad de México no se habían fundamentado en un análisis serio de la naturaleza de la música y de la educación musical; no se definía un perfil adecuado del docente de música y, para colmo, las opciones de formación del educador musical en esa ciudad eran escasas.

Para su análisis, ese académico estableció como punto de partida la filosofía praxial de la educación musical de David J. Elliott (1995), por considerar que establece con claridad

las bases para el desarrollo de los programas de educación musical básica en México, así como el perfil del docente de música. Después de llevar a cabo un análisis crítico de la filosofía praxial de la educación musical, Pliego (2011) contrastó los postulados de ésta con la realidad del programa universitario ofrecido por la Escuela Nacional de Música (ahora Facultad de Música) de la UNAM, que en ese tiempo tenía 5.3 egresados por año.

El investigador concluyó que el programa de educación musical que ofrecía esa institución no era acorde a la naturaleza intrínseca de la música, y enfatizó la importancia de la filosofía praxial como un fundamento valioso, tanto para el diseño curricular de la educación musical en México, como para fundamentar la formación de los educadores musicales con un perfil pertinente. Pliego (2011) destacó también la importancia vital de que los futuros docentes desarrollaran las competencias musicales y pedagógicas a través de prácticas docentes en situaciones reales, en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje involucrara la creación y la enseñanza musical. Finalmente, demandó la creación de más opciones de formación en educación musical en otras instituciones de la Ciudad de México, algo que es curioso, pues no menciona la importancia de que eso también suceda en el resto del país.

Todo parece indicar que el trabajo más reciente que aborda la formación de los docentes de música en la actualidad está representado por *The Preparation of Music Teachers: A Global Perspective* (*La preparación de los profesores de música: una perspectiva global*), texto editado por Sergio Figueiredo, José Soares y Regina Finck Schambeck, y publicado en 2015. El libro proporciona a la comunidad académica internacional una vista general de la formación impartida a los profesores de música de 15 países del mundo en cinco continentes. Las aportaciones fueron hechas por especialistas de esas naciones y editadas por los académicos brasileños arriba mencionados. En total, 20 investigadores participaron en ese esfuerzo.

Debido a la estrecha relación con esta tesis, destaca el estudio realizado por González-Moreno (2015). En lo que respecta a las cuestiones curriculares, la investigadora señaló que los 94 programas en música que ella había analizado incluían asignaturas que tenían como propósito desarrollar cuatro competencias básicas, que el futuro docente de música podría requerir: competencias disciplinares (musicales), pedagógicas, administrativas y en investigación. En el ámbito de la educación musical, los PE solían incluir cursos de armonía

clásica y moderna, análisis musical, así como cursos sobre arreglos de música escolar. Los PE también podían incluir cursos adicionales con el propósito de promover una formación musical más completa, como historia del arte, historia de la música, apreciación musical, sociología, filosofía y tecnología musical.

La investigadora identificó un aspecto sumamente paradójico; 53,2% de los PE de las licenciaturas en música incluían por lo menos un curso en educación o pedagogía general, mientras que menos de 40,4% incluía por lo menos un curso de educación o pedagogía musical, como: pedagogía de la música, didáctica de la música, fundamentos de educación musical, métodos de educación musical, música y su aplicación en la escuela primaria, etc. La investigadora no profundiza más en ese aspecto.

Otro aspecto señalado por González-Moreno (2015), se refiere a que solo el 50% de los programas que ella analizó incluían prácticas docentes, un aspecto sumamente preocupante, si se toma en consideración que la experiencia previa puede ser determinante para que el futuro docente desarrolle procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados, eficientes y efectivos. Del mismo modo, la investigadora señala la discrepancia en el tiempo obligado de práctica docente, la cual, dependiendo de la institución educativa, puede ir desde una semana, hasta varios semestres. En ese sentido, González-Moreno (2015, p. 106) explica: "Sin embargo, poco se sabe sobre cómo la práctica docente se lleva a cabo en escuelas mexicanas, y si los practicantes tienen experiencias suficientes y adecuadas durante el proceso de inducción".

Otros factores preocupantes encontrados por González-Moreno (2015) se refieren a los pocos programas que incluyen asignaturas relacionadas con la administración y la gestión de proyectos (31,9%), así como asignaturas que desarrollen competencias en investigación (39,3%). Aunque la investigadora reconoce que la investigación es una competencia más propia del posgrado, destaca su importancia para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y la adquisición de habilidades analíticas, aspectos cruciales para el futuro docente.

Como se ha podido ver, existen algunos estudios que arrojan luz sobre la estructura, orientación y enfoque de varios PE de formación de formadores musicales, y proporcionan información sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad, lo que constituye una aportación significativa a su comprensión y, sobre todo, representa un fundamento sólido para la generación de propuestas de mejora. Sin embargo, queda aún mucho por hacer. En ese

sentido, el presente trabajo tiene como uno de sus propósitos contribuir a este ámbito investigativo.

3.3. El docente de música: formación académica y competencias

En este apartado se proporciona una breve síntesis de algunos estudios que, desde distintas perspectivas, arrojan luz sobre a) la relevancia y pertinencia en la formación académica que los futuros educadores musicales reciben; b) las competencias que deberían desarrollar; c) las habilidades y destrezas que sería conveniente poseer para superar los retos del mundo laboral del siglo XXI. Esta información se vuelve crucial para la conformación de un perfil docente más objetivo y realista, para el diseño de PE más pertinentes y adecuados, así como para la creación de programas de materia (también llamados programas de asignatura o guías docentes) más congruentes y suficientes. En esta revisión bibliográfica se han incluido trabajos relativamente antiguos, debido a que aún hoy en día son considerados como referentes importantes y muchas de sus aportaciones siguen estando vigentes.

3.3.1 Relevancia y pertinencia de los estudios de pregrado

Leong (1999) llevó a cabo dos estudios que tuvieron el propósito de determinar qué tan relevante era la formación de los profesores de música en Australia en preparación para superar los desafíos de los primeros años de inmersión en el mundo laboral. El primero de ellos involucró una encuesta en la que participaron 59 directores de escuela, 59 maestros de música, así como 102 estudiantes en su último año de formación como docentes de música en cinco estados de Australia. Esta investigación se complementó con tres estudios de caso de profesores de música (al final de su primer año de enseñanza) y que constituyen la segunda parte del estudio. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Qué tan útil es la formación inicial del profesorado para preparar a los profesores de música novatos para las realidades de las escuelas públicas australianas? ¿En qué condiciones podrían laborar los profesores de música novatos en su primer trabajo?

En el primer estudio se buscó conocer las percepciones de los participantes sobre la importancia de 138 competencias docentes que iban precedidas por la oración: “En los primeros tres años de enseñanza musical un profesor de música de secundaria debería poder

...". Del mismo modo, los encuestados debían decir con qué frecuencia usaban esas competencias y que tan útil había sido su preparación académica para desarrollarlas.

Entre los resultados se encontró que los maestros de música debían realizar una amplia variedad de actividades pedagógico-musicales y que no consideraban como positiva su formación docente inicial. Más de una cuarta parte (28,8%) de los encuestados consideró que la educación recibida había sido deficiente, mientras que un 25,5% estaban satisfechos o muy satisfechos con su formación inicial. Por otro lado, veintiún competencias consideradas por los participantes como importantes para realizar su trabajo obtuvieron medias de menos de 2,5 (la puntuación máxima fue de 5) en relación con su utilidad, mientras que solamente cuatro de las 138 competencias recibieron una media superior a 4.0 en relación con su 0"utilidad", y tuvieron que ver con aspectos convencionales de la enseñanza de la música.

Los resultados evidenciaron que existen algunas discrepancias muy importantes entre la valoración proporcionada por los estudiantes de último año, los directores de las escuelas y los docentes de música. Las competencias que, desde la perspectiva de los docentes de música deben ocupar los primeros lugares, son:

1. Establecer pautas claras para las tareas de los estudiantes.
2. Crear y mantener un entorno de aprendizaje cooperativo en el aula.
3. Expresar las ideas con claridad.
4. Establecer relaciones positivas con los estudiantes.
5. Utilizar estrategias que desarrollen la creatividad de los estudiantes.
6. Utilizar estrategias que desarrollen la autodisciplina de los estudiantes.
7. Tratar de manera apropiada a los estudiantes que causan problemas de indisciplina.
8. Enseñar interpretación, audición y creación musical como componentes integrados en el programa de materia.
9. Mantener registros precisos.
10. Mantener el equilibrio entre la interpretación musical, la audición y la creación musical.
11. Identificar problemas de entonación.
12. Identificar y explicar los términos musicales, signos y marcas de expresión usados en las partituras.

13. Diseñar y administrar evaluaciones.
14. Identificar y explicar los elementos del estilo musical.
15. Evaluar los logros de los estudiantes.

Para propósito de los estudios de caso, Leong (1999) entrevistó a tres maestros novatos nacidos en Australia, quienes se caracterizaron por tener un año de experiencia docente después de graduarse de la misma institución y por enseñar en escuelas secundarias públicas en la misma área geográfica. Entre los desafíos que tuvieron que enfrentar se encontraron los siguientes: falta de recursos; falta de experiencia (especialmente en la dirección de bandas); aislamiento; asumir la responsabilidad de las decisiones profesionales; hacer frente a la política escolar; superar las actitudes negativas de los estudiantes; lograr el equilibrio entre la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y las estipulaciones del plan de estudios; comunicarse con la administración de la escuela y los padres de familia; administrar el presupuesto de música y; trabajar largas horas.

Dos de los profesores encontraron que los cursos de educación en la universidad eran algo "irrelevantes" para la enseñanza de la música, y señalaron que algunos aspectos relacionados con la dirección, los criterios y métodos de evaluación, los consejos prácticos para la enseñanza y los materiales y recursos a utilizar podrían cubrirse mejor. Los tres maestros expresaron sus preocupaciones ya que se esperaba que la clase de música se enseñara de una manera no creativa.

Así, Leong (1999) concluyó que la formación inicial del profesorado no era suficiente para que los maestros novatos pudieran enfrentar la amplia gama de expectativas y condiciones que suelen surgir en el primer año de enseñanza; ni recibieron la asistencia necesaria para superar los retos, ni tuvieron la oportunidad de aplicar las habilidades recién adquiridas, tales como el uso de la tecnología musical.

En el artículo *Teacher reflections on undergraduate music education*, Brophy (2002) presentó los resultados de una encuesta que tuvo como finalidad determinar las fortalezas y debilidades que los maestros de música de los Estados Unidos de América habían identificado en su programa de pregrado. 273 docentes de distintas partes de ese país tomaron parte en el estudio. De los resultados obtenidos destacó que los maestros calificaron las prácticas docentes, como el mejor curso que habían tomado durante sus carreras, mientras

que los cursos generales de educación fueron evaluados como los menos útiles. Curiosamente, la clase de métodos obtuvo respuestas encontradas dependiendo de la experiencia de los participantes, por lo que no fue posible determinar exactamente su importancia. Del mismo modo, un 83,54% de los encuestados afirmaron no haber tomado cursos de métodos activos de educación musical, como Dalcroze, Orff, Kodály, etc., sin embargo, afirmaron que debían ser parte del currículum de pregrado y que debería de impartirse uno o dos niveles de esos enfoques educativos. Incluso, algunos de los docentes opinaron que los estudiantes deberían certificarse en alguno de ellos. Adicionalmente, los encuestados destacaron la importancia del solfeo, la teoría musical, el manejo del salón de clases, el canto, y las destrezas pianísticas, como cursos requeridos en un pregrado de educación musical ideal. Adicionalmente, los docentes que habían tenido estudiantes-maestros, recomendaron más prácticas docentes y un mayor conocimiento de pedagogía (planeación, secuenciación de contenidos y manejo del salón de clase).

Legette (2013) llevó a cabo una investigación que tuvo como finalidad analizar las percepciones que los profesores de música recientemente graduados tenían, respecto al papel que el programa universitario había ejercido en el desarrollo de las competencias necesarias para tener un desempeño docente satisfactorio. Las preguntas que guiaron esta investigación fueron: a) ¿Cuáles son las percepciones de los maestros de música recién graduados sobre su preparación docente?; b) ¿Qué aspectos de su trabajo consideran más desafiantes y cuales son más gratificantes? y; c) ¿Qué aspectos de su formación inicial consideran más importantes para tener éxito en sus primeros años de docencia?

El estudio se desarrolló en el estado de Georgia, Estados Unidos de América. De 250 profesores de música, 101 completaron la encuesta en línea, la cual constó de 45 ítems con escalas Likert y una pregunta abierta. Los resultados fueron muy esclarecedores. La mayor parte de los maestros indicó que su programa requería más prácticas docentes en contextos reales (56%); instrucción directa sobre estrategias o técnicas que sí funcionen en diversas situaciones de enseñanza (82%); técnicas de gestión del aula (76%); información sobre cómo vincular la práctica con el contenido teórico de las clases (70%) y; estrategias para seleccionar materiales didácticos más adecuados (53%).

La mayoría de los participantes señaló que trabajar con grupos grandes era “muy desafiante” o “algo desafiante”, y afirmaron que las restricciones en el horario, el mantener

la energía en un nivel alto, los trámites burocráticos, la gestión del aula y la escasez de recursos o el trabajo con recursos inadecuados constituían retos difíciles de superar. Por otro lado, los encuestados destacaron que: hacer que el aprendizaje fuera divertido para los estudiantes, ayudar a los estudiantes a adquirir nuevas habilidades, ver a los principiantes interpretar su primera pieza, presentar el trabajo de los estudiantes y mantener altos estándares educativo-musicales, era "muy gratificante" o algo "gratificante". Finalmente, los maestros señalaron que las prácticas docentes, el contar con algún colega en el mismo contexto laboral y contar con un buen apoyo por parte de los directivos, habían sido factores determinantes en la transición a la vida laboral.

En este mismo ámbito investigativo, Ballantyne y Packer (2004) llevaron a cabo una investigación que tuvo como finalidad identificar el conocimiento y las habilidades que los maestros de música recién graduados consideraban como necesarios para desempeñarse adecuadamente en el aula y determinar sus percepciones sobre el nivel de efectividad de los programas universitarios. Estos investigadores fundamentaron teóricamente su estudio en las categorías de conocimientos básicos docentes de Shulman (1987) y las categorías establecidas por Leong (1996) para su estudio en relación con las competencias específicas que requieren los profesores de música. Para propósito de la recogida de datos, diseñaron un cuestionario de 24 ítems con escalas tipo Likert.

La investigación se llevó a cabo en Queensland, Australia. 76 maestros de música de secundaria en sus primeros tres años de docencia respondieron el cuestionario. En general, las calificaciones respecto a la relevancia de los cursos de pregrado en función de sus necesidades, y el nivel de satisfacción general relativo a su preparación para la docencia, fueron relativamente bajas. El 55% de los encuestados afirmaron estar "algo satisfechos" con su preparación para la docencia, sólo el 16% se mostró "muy satisfecho", mientras que el 29% informó estar "algo insatisfecho" o "muy insatisfecho". En pocas palabras, los niveles de satisfacción dejaban un margen considerable para mejorar.

De manera similar, el 52% de los encuestados señalaron que su programa formativo era "mayormente relevante" para sus necesidades en la etapa inicial, y solo el 12% consideró que era "definitivamente relevante". Por otro lado, el 36% consideró que los cursos "no eran realmente relevantes", lo que indicó una necesidad importante de mejora.

En general, los programas de formación docente fueron percibidos como escasamente adecuados (M=3,5). Los maestros recién graduados consideraron que los programas de formación debían poner mayor énfasis en el desarrollo de conocimientos y habilidades pedagógicas específicas, tales como: a) técnicas de enseñanza musical; b) estrategias para involucrar a los estudiantes en la música de manera significativa; c) estrategias para implementar el currículo educativo de manera más efectiva; d) habilidades para evaluar a los estudiantes en los diversos aspectos musicales y; e) ideas para explicar y demostrar conceptos musicales.

Los resultados también indicaron que los programas universitarios debían proporcionar conocimientos y habilidades profesionales asociados con los aspectos más prácticos, relativos a la ejecución de un programa de música (por ejemplo, cuestiones de tipo legal, presupuestación y habilidades de comunicación). Finalmente, los encuestados coincidieron en que había conocimientos y habilidades musicales que no siempre se cubrían adecuadamente en el pregrado y que se debían enfatizar, tales como: el desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas para dirigir conjuntos, la adquisición de habilidades auditivas, el desarrollo de habilidades para la composición, y la adquisición de conocimientos sobre historia de la música. Finalmente, los resultados indicaron que los conocimientos y las habilidades sobre pedagogía general eran importantes, y que se cubrían adecuadamente en los cursos de formación inicial.

Por su parte, Groulx (2016) llevó a cabo un estudio que tuvo como finalidad ampliar el conocimiento que se tiene de los PE de educación musical de licenciatura, a través de las percepciones de 601 educadores musicales de diversos lugares de origen, niveles de experiencia y áreas de especialidad en educación musical en los Estados Unidos de América. Este investigador se propuso determinar el valor que los educadores de diferentes áreas de especialización otorgan a los cursos que comúnmente toman en el pregrado, identificar las materias que han tomado fuera de la malla curricular y determinar hasta qué punto es necesario preparar a los educadores musicales en otras áreas de la educación musical.

Los 601 participantes calificaron los 20 tipos de cursos más comunes en los programas de educación musical a través de una encuesta. Los ítems fueron seguidos de escalas tipo Likert de 5 puntos. Los cursos mejor calificados fueron: prácticas docentes grupales, prácticas docentes individuales, conjuntos instrumentales, conjuntos corales,

lección de instrumento, dirección, teoría auditiva y teoría musical. Los cursos que obtuvieron las puntuaciones más bajas fueron: educación general y psicología educativa. Para las respuestas derivadas de las preguntas abiertas se utilizó el análisis de contenido, del cual surgieron seis temas comunes en cuanto a áreas que deberían atenderse, tales como: desarrollo de habilidades técnicas, estrategias de enseñanza efectiva, habilidades administrativas, mayor número de prácticas docentes, apoyo para la especialización profesional y preparación para una gama más amplia de especialidades.

Para Groulx (2016), el hecho de que aproximadamente el 83% de los participantes enseñara fuera de su área de especialización (por ejemplo, directores de banda que dirigían coros, o directores de coro que impartían educación musical general), respaldaba su recomendación de que los estudiantes de pregrado deben recibir preparación básica para por lo menos, un área fuera de su especialidad.

3.3.2 Las competencias que debe poseer el educador musical

Para empezar, destaca el trabajo de Mountford (1976), verdadero pionero de este tema ya que su investigación data precisamente de una época en que la demanda de rendición de cuentas en el ámbito educativo impulsaba a la definición de las competencias docentes en los Estados Unidos de América. De acuerdo con este académico en esa época existió una gran controversia respecto a cómo podían identificarse esas competencias y sobre la manera de entrenar a los futuros maestros para que las adquirieran. Sin embargo, señala la lista de competencias propuesta por la *Music Educators National Conference* (MENC) (posteriormente conocida como *National Association of Schools of Music*) como una de las contribuciones más importantes de esa época, ya que llegaron a constituirse en estándares necesarios para la certificación de los nuevos maestros. La lista de competencias fue publicada en el *Teacher Education in Music: Final Report* (1970) y está organizado en tres dimensiones:

Cualidades personales

Los educadores musicales deben inspirar a los demás, continuar aprendiendo en sus propios campos, así como en otros campos; relacionarse con otros individuos y con su

sociedad; relacionarse con otras disciplinas y artes; identificar y evaluar nuevas ideas; usar su imaginación y entender el rol del maestro.

Competencias musicales

Los educadores musicales deben ser capaces de: tocar de una manera técnicamente eficiente e informada; cantar; dirigir; supervisar y evaluar las interpretaciones de otros; organizar los sonidos de manera expresiva; demostrar su comprensión de los elementos de la música a través de composiciones originales y de improvisaciones en varios estilos; demostrar que tiene la habilidad de identificar y explicar selecciones compositivas satisfactorias y no muy satisfactorias; anotar y organizar sonidos para su interpretación en situaciones escolares; identificar y explicar recursos compositivos que son utilizados en todos los tipos de música; describir los medios a través de los cuales los sonidos de la música son creados.

Cualidades profesionales

Los educadores musicales deben ser capaces de: expresar su filosofía de la música y de la educación; demostrar familiaridad con el pensamiento educativo contemporáneo; aplicar un amplio conocimiento del repertorio musical a los problemas de aprendizaje de los estudiantes de música y demostrar, con el ejemplo, el concepto de músico integral dedicado a la docencia.

Mountford (1976) se abocó a revisar los resultados de investigaciones llevadas a cabo entre 1964 y 1976 por diversos investigadores, e identificó 29 hallazgos relativos a las competencias que los educadores musicales debían poseer, los cuales fueron organizados de acuerdo con las dimensiones establecidas por la MENC. En la Tabla 5 se presenta un resumen de estos.

Tabla 5. Resumen de las competencias identificadas por Mountford (1976)

Tipo de cualidad o competencia	Cualidades y competencias
Cualidades personales	El maestro exitoso es: participativo; entusiasta; creativo; imaginativo; extrovertido; tiene una autoimagen positiva; orientado hacia el éxito; procura su propia mejora; asiste a talleres y cursos y busca tener un posgrado; está dispuesto a aprender; posee un alto nivel intelectual; es abierto; curioso; persistente; autónomo; flexible. También utiliza una diversidad de enfoques pedagógicos en la misma clase; se preocupa por motivar a los estudiantes; mantiene una buena disciplina; usa una buena técnica pedagógica; evalúa tanto los aprendizajes como la propia enseñanza y mantiene un comportamiento ético.
Competencias musicales	El docente debe: poseer habilidades para ejecutar por lo menos un instrumento musical; ser capaz de detectar errores rítmicos (directores de coro); tocar piano; tener capacidad para dirigir conjuntos expresivamente; ser creativo; improvisar y enseñar a improvisar.
Cualidades profesionales	El docente debe poseer: sensibilidad estética; capacidad para usar apropiadamente el equipo y las facilidades físicas; capacidad y competencias para utilizar eficiente y cotidianamente la tecnología instruccional.

Fuente: Elaboración propia con la información en Mountford (1976).

Llama la atención que algunas competencias susceptibles de ser desarrolladas como parte de los contenidos de alguna asignatura, sean consideradas por este académico como cualidades profesionales y no como competencias.

Para finalizar, Mountford (1976) advierte que, aunque la opinión experta ofrecida por la MENC tiene valor para comenzar el proceso hacia un mejor entrenamiento de los docentes, la evidencia empírica que resulta de proyectos de investigación es la única manera en que las competencias docentes podrían ser establecidas con mayor confiabilidad. La advertencia de este investigador coincide con Taebel (1980), quien pocos años después afirmaría que los programas de formación docente se basaban menos en la investigación empírica (la cual mostraba el efecto de las competencias docentes en el aprendizaje de los alumnos), que en los modelos teóricos de enseñanza y opinión informada.

Taebel (1980) llevó a cabo un estudio sobre competencias educativo-musicales en Atlanta, Georgia, Estados Unidos. En él participaron 201 maestros de nivel básico (índice de

respuesta del 74%), a quienes se les pidió evaluar una lista de 110 competencias docentes a partir del impacto que tuvieran en el aprendizaje de sus estudiantes.

51 de las competencias fueron de tipo musical y se agruparon en 8 categorías: 1) habilidades auditivas; 2) habilidades para la dirección; 3) habilidades vocales; 4) habilidades analíticas y de composición; 5) conocimiento de historia, bibliografía y materiales didácticos; 6) habilidades en danza y movimiento corporal; 7) habilidades medias para el desempeño musical inicial; y 8) habilidades de acompañamiento.

Las 59 competencias restantes fueron de naturaleza docente y se clasificaron en 9 categorías: 1) planificación; 2) métodos y técnicas pedagógicas; 3) materiales y equipamiento didáctico; 4) ambiente escolar; 5) habilidades de comunicación; 6) evaluación de los alumnos y retroalimentación; 7) evaluación del programa y del maestro; 8) responsabilidades profesionales y; 9) habilidades de control y gestión del aula. Las puntuaciones fueron calculadas en función de la media obtenida. Las competencias musicales con mayor puntaje (con una media entre 4 y 5) fueron:

1. Habilidades auditivas, tales como detectar errores y problemas en una ejecución musical.
2. Habilidades y destrezas para la dirección musical.
3. Habilidades vocales para ilustrar diversas técnicas de ejecución musical.

Las competencias de naturaleza docente más sobresalientes (también con una media entre 4 y 5) fueron:

1. Planeación, programación y autoevaluación
2. Ambiente escolar
3. Responsabilidad/profesionalismo
4. Control/disciplina
5. Materiales didácticos y equipamiento
6. Habilidades de comunicación
7. Metodología

Taebel (1980) concluyó su artículo con tres recomendaciones: 1) los estudiantes de educación musical necesitan un entrenamiento auditivo sólido, especialmente en áreas tales como entonación, articulación y expresión; 2) debería darse más énfasis a la lectura a primera vista y la improvisación en la formación del futuro docente; 3) las competencias a desarrollar

deben estar directamente relacionadas con el área educativo-musical en la que el estudiante se va a especializar.

En 2019, Denis publicó un artículo en el que expuso los resultados de una investigación que tuvo como propósito responder las siguientes cinco preguntas de investigación: 1) ¿Cuál es la percepción de los directores de banda novatos de Texas en relación con la importancia de las categorías de competencia?; 2) ¿Cuál es la percepción de los directores de banda novatos de Texas en relación a la dificultad que representa adquirir esas competencias?; 3) ¿Hubo diferencias entre la importancia de las competencias docentes y la dificultad para adquirirlas por parte los directores de banda novatos?; 4) ¿De qué manera los cursos universitarios ayudaron a los profesores novatos a adquirir las competencias necesarias para una enseñanza exitosa?; y 5) ¿Qué cambios en la educación inicial creen los directores de banda novatos que ayudarían a los futuros profesores a adquirir las competencias necesarias para una enseñanza exitosa?

Ese investigador diseñó una encuesta a partir de estudios cuantitativos y cualitativos realizados por otros académicos. La versión final incluyó 70 ítems tipo Likert de cinco puntos para las diversas habilidades y competencias docentes, separados en dos secciones, una para determinar la importancia y la otra para determinar la dificultad para su adquisición. Cada sección incluyó tres subsecciones, la primera, con 10 ítems, para las competencias personales; la segunda, con 14 ítems, para las competencias de enseñanza; y la tercera, con 11 ítems, para las competencias musicales.

Para responder las primeras dos preguntas de investigación se solicitó a los participantes que evaluaran qué tan importante era cada habilidad/competencia para una enseñanza exitosa y que calificaran la facilidad para adquirir cada competencia. Para responder la pregunta de investigación 3, se llevaron a cabo diversos cálculos estadísticos. Finalmente, para responder las preguntas de investigación 4 y 5 se incluyeron las preguntas abiertas: a) "¿De qué manera sus cursos universitarios le ayudaron a adquirir las habilidades/conocimientos para una enseñanza exitosa?" y b) "Mirando retrospectivamente a sus cursos universitarios ¿Qué cambiarías para ayudar a los futuros directores de banda a adquirir lo necesario?" Finalmente, se incluyeron nueve ítems para recabar información de tipo demográfico, así como el consentimiento informado.

A través de un vínculo web de *Survey Monkey*, los participantes respondieron al formulario de consentimiento informado y al cuestionario. Los resultados indicaron que las competencias personales eran consideradas como las más importantes, seguidas por las competencias de enseñanza y las competencias musicales. Además, los participantes calificaron la categoría de competencias personales como las más fáciles de adquirir, seguida de las categorías de competencias musicales y docentes. Con respecto a la pregunta 3, Denis (2019) encontró que existía una diferencia estadísticamente significativa entre la importancia de la enseñanza y la facilidad de adquisición de las competencias (la primera se calificó más alto).

Para terminar, en lo relativo a la manera en que los cursos universitarios ayudaron a los profesores novatos a adquirir las competencias necesarias para una enseñanza exitosa, los resultados indicaron que la instrucción de instrumentos secundarios, las prácticas docentes y el plan de estudios básico de música (teoría, entrenamiento auditivo, historia), eran aspectos altamente valorados en los cursos universitarios. En ese mismo sentido, los participantes evaluaron positivamente las competencias en dirección, detección de errores, análisis de partituras, así como las competencias docentes relativas al manejo del salón de clase, la planeación de la clase y las habilidades de comunicación.

Por lo que respecta a los cambios en la educación inicial que los directores de banda novatos creían que ayudarían a preparar a los futuros profesores para una enseñanza exitosa, los resultados indicaron que la instrucción en instrumentos secundarios, así como el manejo de métodos para esos instrumento; las prácticas docentes, tanto con los compañeros de clase como en contextos reales; los aspectos no instruccionales de la enseñanza (como la logística, la organización, la reparación de instrumentos, la comunicación y el manejo de las finanzas) al igual que la pedagogía musical, constituían áreas de mejora.

En el contexto hispano destaca el trabajo de Carrillo y Vilar (2014), quienes realizaron una investigación con el propósito de determinar las competencias que los profesores de música de educación Primaria y Secundaria debían poseer para llevar a cabo su labor docente. Las investigadoras revisaron en detalle diversas fuentes de información que incluyeron informes, estudios, currículos y propuestas. También entrevistaron a dos maestros de Primaria y a dos profesores universitarios con la finalidad de conocer sus percepciones sobre las competencias que ellos consideraban deseables para este nivel educativo. Como

resultado, generaron un listado que incluye: a) competencias transversales; b) competencias musicales y; c) competencias pedagógico-didácticas.

Las competencias transversales incluyeron el desarrollo profesional del docente, la actuación del docente en el aula y en el marco del centro escolar, así como su comportamiento ético. Por lo que respecta a las competencias musicales, estas incluyeron las capacidades de escucha, de interpretación y de creación musical. Finalmente, las competencias pedagógico-didácticas involucraron todo lo relacionado con el hecho educativo, como la planeación, conducción, evaluación y adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Más recientemente, Arranz (2018) presentó los resultados de una investigación *cuasi* experimental de corte cuantitativo que tuvo como propósito identificar las competencias que un docente novel de Educación Secundaria necesita desarrollar y demostrar para llevar a cabo su labor de una manera satisfactoria, en comparación con un docente con experiencia. Al finalizar su estudio el maestrante creó una lista con 11 competencias que tienen que ver con: a) la Implementación de valores humanos; b) la planificación y gestión del aula; c) la gestión de materiales didácticos; d) el manejo de la disciplina; d) la pertinencia de los contenidos en relación el conocimiento que el estudiante posee; e) la capacidad de transmisión de la información; f) la capacidad de atender las dudas y preguntas de los estudiantes; g) la presencia personal caracterizada por la seguridad en sí mismo y la cercanía con los estudiantes; h) la capacidad para promover la participación de estos; i) la habilidad y destreza para utilizar diversos recursos en apoyo a la exposición y explicación de una temática; j) la posesión de una formación disciplinar sólida que se vea reflejada en el dominio de los contenidos y en su exposición didáctica.

3.3.3 Habilidades y comportamientos

Teachout (1997) efectuó un estudio que tuvo como propósito comparar las respuestas de estudiantes de educación musical y de maestros experimentados, en relación con las habilidades y comportamientos que consideraban importantes para una enseñanza musical exitosa en los primeros 3 años de experiencia laboral. Concretamente, el investigador se propuso determinar las 10 habilidades y comportamientos mejor calificados por los dos grupos; identificar las habilidades y comportamientos cuyas puntuaciones entre los grupos

difirieran por 10 puntos o más; y detectar las habilidades y comportamientos calificados por igual o dentro de un mismo rango por ambos grupos.

Los 125 estudiantes seleccionados para tomar parte en la investigación cumplían con las siguientes características: habían sido admitidos en el programa de formación de profesores; habían sido aprobados para tomar el curso de métodos de educación musical de mayor énfasis, o ya los habían aprobado; y ninguno de los estudiantes tenía experiencia docente a tiempo completo en una escuela pública o privada. Los estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente en cinco universidades, con diferentes ubicaciones y tamaños. Del mismo modo, fueron seleccionados al azar 105 docentes de música con experiencia, de entre tres fuentes distintas: a) profesores asistentes en la Universidad Estatal de Kent de 1989 a 1993; b) estudiantes graduados con experiencia docente; c) profesores de educación musical en cada una de las universidades participantes. El cuestionario fue completado y devuelto por 98 estudiantes y 78 profesores, de los cuales, se tomaron al azar 35 de cada grupo para realizar el análisis de datos.

Los ítems se generaron a partir de: a) un cuestionario abierto administrado a futuros profesores de música de tres universidades; b) una revisión bibliográfica realizada por Teachout (1997); c) un proceso de validación por juicio de expertos, en el que participaron cinco profesores de música de escuelas públicas, reconocidos por sus compañeros como exitosos y con al menos 10 años de experiencia. Así, la versión final del cuestionario estuvo integrada por una lista de 40 habilidades y comportamientos docentes, que tanto los estudiantes de educación musical, como los docentes experimentados, creían que eran importantes para llevar a cabo una docencia exitosa. Los encuestados evaluaron cada uno de los ítems en función del nivel de importancia que ellos creían que tenía para que un maestro novato tuviera éxito en los primeros 3 años de carrera docente.

De los 10 ítems mejor clasificados de cada grupo, 7 habilidades y comportamientos fueron comunes a ambos grupos: “Ser maduro y tener autocontrol”; “Ser capaz de motivar a los estudiantes”; “Poseer habilidades sólidas de liderazgo”; “Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje”; “Mostrar confianza”; “Ser organizado”; y “Emplear un enfoque positivo”.

En seis de los 40 ítems existía una diferencia de clasificación (en un listado de mayor a menor) de 10 o más puntos entre los estudiantes y los profesores experimentados. Por

ejemplo: los maestros con experiencia clasificaron el ítem 1 (“ser entusiasta, enérgico”) en tercer lugar, mientras que los estudiantes lo clasificaron en el puesto 15. Los siguientes cinco ítems mostraron diferencias similares: “maximizar el tiempo dedicado a la tarea”; “mantener el comportamiento de los estudiantes”; “ser paciente”; “ser creativo, imaginativo y espontáneo”; y “mostrar un alto nivel de maestría musical”. Finalmente, los profesores experimentados y los estudiantes clasificaron 9 de los 40 elementos por igual, o dentro de una misma clasificación.

De acuerdo con Teachout (1997), con el propósito de ayudar a los estudiantes de educación musical de licenciatura a desarrollar las habilidades y comportamientos necesarios para superar con éxito los retos de los primeros años de docencia, los formadores universitarios podrían querer conocer las percepciones que en ese respecto tienen los estudiantes mismos, así como otros profesores experimentados. En ese sentido, al comparar las respuestas de los dos grupos, los educadores universitarios de música podrían ser más capaces de determinar el punto de partida más eficaz para entrenar a los futuros docentes.

La mayoría de los ítems que los profesores experimentados indicaron como más importantes para una enseñanza exitosa, también fueron señalados por los estudiantes. Teachout (1997) tomó en cuenta dicho acuerdo y concluyó que las experiencias de aprendizaje en pregrado son generalmente eficaces para enfatizar las habilidades y comportamientos que serían más importantes para la carrera docente inicial.

Con base en los resultados de este estudio, Teachout (1997) consideró que se puede plantear la hipótesis de que los profesores y los estudiantes de educación musical generalmente están de acuerdo en relación con las habilidades y los comportamientos que consideran más importantes para el éxito de la enseñanza inicial. Sin embargo, la clasificación de seis de los 40 ítems (“ser entusiasta, enérgico”; “maximizar el tiempo en la tarea”; “mantener la disciplina”; “ser paciente”; “ser creativo, imaginativo y espontáneo”; y, “mostrar un alto nivel de maestría musical”) fue considerablemente diferente entre los dos grupos (ver Tabla 6). Por lo anterior, Teachout (1997) recomienda enfáticamente que se debe investigar más sobre ellos, así como indagar las razones por las que se dio esa diferencia en las clasificaciones.

Adicionalmente, algunos ítems que ambos grupos acordaron como extremadamente importantes para el éxito de la enseñanza inicial (por ejemplo, “motivación y confianza”)

normalmente no se incluyen como parte del programa de educación musical de pregrado, mientras que otros elementos que fueron considerados como no muy importantes para el éxito de la enseñanza inicial (habilidades pianísticas y canto), se incluyen tradicionalmente en el PE. Desde la perspectiva de Teachout (1997), se necesita investigar más sobre la importancia de estos aspectos particulares en los programas de educación musical de pregrado.

Tabla 6. Habilidades y comportamientos enlistadas en los primeros 10 lugares de importancia de acuerdo con los maestros con experiencia (Teachout, 1997)

Competencia	**Lugar de importancia**
Controlar el comportamiento de los estudiantes	1
Motivar a los estudiantes	2
Ser entusiasta; enérgico	3
Mostrar confianza en sí mismo	4
Ser organizado	5
Emplear un enfoque positivo	6
Paciencia	7
Ser maduro (autocontrol)	8
Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje	9
Poseer altos estándares musicales	10

Fuente: Elaboración propia con los datos de Teachout (1997).

"*University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers*", es un artículo de Rohwer y Henry publicado en 2004 que tuvo como propósito: 1) describir las percepciones de los educadores universitarios de música sobre las habilidades y características necesarias para ser un profesor de música eficaz; 2) describir las percepciones de los educadores musicales universitarios sobre la necesidad de evaluar las habilidades y las características requeridas para ser un maestro de música eficaz; 3) describir los medios de evaluación comúnmente citados para las habilidades y características, y; 4) comparar las percepciones de los educadores musicales universitarios sobre las habilidades y características necesarias para ser un profesor de música eficaz en todas las áreas de enseñanza.

La encuesta fue validada a través de la técnica de juicio de expertos y fue organizada en tres categorías: 27 ítems se relacionaron con habilidades musicales; 18 ítems con

habilidades de enseñanza y 24 ítems con características de la personalidad. Todos los ítems fueron seguidos por escalas tipo Likert que iban, desde "muy de acuerdo" a "muy en desacuerdo". También se incluyeron 23 preguntas abiertas.

A través de un procedimiento de muestreo aleatorio simple, los cuestionarios se enviaron por correo a 1000 profesores incluidos en el Directorio de la *College Music Society*. Después de dos recordatorios, la muestra final utilizable fue de 798. El investigador contactó al azar a 10 de los profesores que no habían contestado la encuesta, con la finalidad de obtener sus respuestas a las preguntas de esta y determinar si diferían de los que sí habían contestado. Después de realizar un estadístico ANOVA, no se encontraron diferencias significativas en ninguna categoría, por lo que las respuestas de los no encuestados se combinaron con las respuestas de los encuestados.

De acuerdo con Rohwer y Henry (2004), la categoría "habilidades docentes" obtuvo la calificación más alta, seguida de las categorías "características de personalidad" y "habilidades musicales". Estos resultados coinciden con los de Taebel (1980) y Teachout (1997). En la categoría de "habilidades docentes", el manejo del aula fue la habilidad mejor calificada y la "habilidad de cuestionamiento" obtuvo la calificación más baja. En la categoría de "características de personalidad", la "capacidad para motivar" fue la habilidad mejor calificada y el "sentido del humor" fue la más baja. En la categoría de "habilidades musicales", "ser musicalmente expresivo" fue la habilidad musical mejor calificada, mientras que la "transposición" obtuvo la calificación más baja.

Según Rohwer y Henry (2004), hubo respuestas muy consistentes para las categorías de "habilidades de enseñanza" y "características de personalidad", sin embargo, la categoría de "habilidades musicales" obtuvo una diversidad de medias según el área de enseñanza específica. A pesar de ello, todas las habilidades y destrezas musicales obtuvieron medias que se encontrarían en el nivel de "muy de acuerdo". En la Tabla 7 se muestran las habilidades docentes, las características de personalidad y las habilidades y destrezas musicales que deben poseer los educadores musicales, mismas que obtuvieron medias en el nivel "muy de acuerdo".

Tabla 7. Habilidades docentes, características de personalidad y destrezas musicales a poseer por el maestro de música según el estudio de Rohwer y Henry (2004)

Habilidades docentes	**Características de personalidad**	**Habilidades y destrezas musicales**
Manejo del salón de clase	Ser motivador	Expresividad musical
Claridad al dar instrucciones	Tener una actitud positiva	Diagnóstico de errores
Ritmo de la clase	Poseer confianza en sí mismo	Lectura a primera vista
Contacto visual	Tener madurez	Conocimiento de teoría e historia de la música
	Capacidad para motivar	
Organización	Poseer liderazgo	Ejecución musical
Habilidad de cuestionamiento	Saber manejar el estrés	Dirección musical
	Ser paciente	Técnica vocal
	Tener sentido del humor	Piano

Fuente: Elaboración propia con información en Rohwer y Henry (2004).

MacLeod y Walter (2011) realizaron una investigación que tuvo como propósito identificar las percepciones de los docentes colaboradores[6] con respecto al nivel de preparación de los estudiantes de educación musical al inicio de sus prácticas docentes. En la investigación participaron 53 maestros quienes laboraban en el noreste, sureste y medio oeste de los Estados Unidos de América. Como requisito, debían haber supervisado las prácticas docentes de por lo menos un estudiante de educación musical en los últimos 5 años.

Los investigadores pidieron a los participantes que respondieran una encuesta basada en un cuestionario de 40 ítems desarrollado por Teachout (1997), con el propósito de determinar sus percepciones sobre las habilidades personales, docentes y musicales de los estudiantes de educación musical. En cada uno de los ítems se pidió a los encuestados que calificaran al estudiante que hubieran supervisado más recientemente, en relación con su nivel de preparación al comienzo de sus prácticas docentes.

Además de calificar el nivel de preparación, se pidió a los participantes que circularan el ítem de cada una de las tres categorías (habilidades personales, habilidades docentes y habilidades musicales) que sentían que requerían de mayor atención por parte de los

[6] Los docentes colaboradores son los maestros de educación básica que reciben en sus aulas a los estudiantes universitarios de grados avanzados de educación musical (maestros en formación) para supervisar y guiar sus prácticas docentes.

programas universitarios para que los futuros maestros de música pudieran desempeñarse satisfactoriamente. Finalmente, la encuesta incluyó una pregunta abierta en la que se pidió a los participantes exponer las destrezas o rasgos generales que ellos consideraban que requerían de atención adicional por parte de los profesores universitarios, antes de que los estudiantes llevaran a cabo sus prácticas docentes.

Los maestros supervisores en el área de orquesta y banda señalaron que los programas universitarios debían poner mayor atención en aspectos como el desarrollo de un ritmo de ensayo musical más efectivo, mayor conocimiento de los contenidos de la materia y más habilidades en la ejecución de instrumentos secundarios. Por su parte, los maestros de coro seleccionaron la adquisición de destrezas pianísticas y el conocimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje como áreas importantes a desarrollar.

La pregunta final de la encuesta invitaba a los participantes a señalar cualquier habilidad o rasgo general que ellos sentían que requería de mayor atención antes de las prácticas docentes. De las respuestas proporcionadas por 34 maestros surgieron las siguientes categorías que dan luz sobre aspectos que deben ser trabajados con asiduidad antes de las prácticas: "más experiencias de campo", "desarrollo de *rapport* positivo", "ritmo de ensayo eficaz" y "habilidades para la detección de errores". Es importante mencionar que algunos de estos resultados coinciden con los obtenidos por Legette (2013) y Groulx (2016).

Millican y Forrester (2019) llevaron a cabo un estudio de tipo descriptivo con el propósito de investigar la manera en que los educadores musicales con experiencia calificaban y clasificaban siete Prácticas Básicas de Enseñanza Musical (PBEM) en función de su utilidad para los maestros recién graduados. Los investigadores crearon un cuestionario en línea para tal propósito. Las siete PBEM fueron: 1) modelado de conceptos musicales con su instrumento o voz; 2) secuenciación de la instrucción musical para lograr la comprensión o para desarrollar habilidades musicales específicas; 3) deconstrucción de conceptos musicales complejos o de problemas de interpretación musical al aislar sus componentes individuales; 4) desarrollo de relaciones apropiadas con los estudiantes; 5) comprensión de los problemas comunes de los estudiantes, tales como los malentendidos y los conceptos erróneos que suelen tener; 6) uso de preguntas como herramienta de enseñanza para conducir al descubrimiento, la conciencia o para evaluar la comprensión de la música, y; 7) uso de

representaciones, visualizaciones, historias, metáforas u otras representaciones gráficas para explicar ideas, conceptos y habilidades musicales.

En la primera parte del cuestionario se presentó cada una de las PBEM propuestas con sus definiciones respectivas. En la segunda sección del cuestionario se pidió a los participantes que calificaran cada una de ellas. 898 docentes estadounidenses seleccionados aleatoriamente contribuyeron al menos con algunos datos utilizables, con lo que se obtuvo una tasa de respuesta del 18,4%.

Una vez concluido el análisis de la información obtenida, destacaron los siguientes resultados. Se afirmó la importancia de modelar, secuenciar la instrucción y deconstruir conceptos musicales como práctica básica de enseñanza musical. Además, los resultados ayudaron a confirmar la importancia de desarrollar buenas relaciones con los estudiantes y conocer sus problemas más comunes para construir un buen juicio que dirija acciones pertinentes y promueva el razonamiento del maestro. El ítem de "Relaciones" no solo fue el mejor calificado y el mejor clasificado en el cuestionario. El mayor número de respuestas narrativas al único ítem abierto se centró en la importancia de establecer vínculos con los estudiantes para facilitar la enseñanza de habilidades y conceptos musicales. Finalmente, las relaciones interpersonales destacaron como un componente clave en el éxito general de los estudiantes, y en contextos de aprendizaje musical.

El ítem de "comentarios", arrojó varias respuestas en las que los participantes destacaron algunos conocimientos y habilidades adicionales que son esenciales para la docencia, pero que pueden no ajustarse a la definición de una PBEM, tales como: tener un mentor capaz y poseer habilidades específicas de gestión u organización.

Avanzar hacia un enfoque sistemático de la formación del profesorado basado en PBEM, amplía los conocimientos, ya que se centra en la conexión entre la acción del profesor y el aprendizaje de los alumnos. En ese sentido, Millican y Forrester (2019) destacaron que se ha demostrado que tener rutinas y procedimientos claros es una habilidad importante de gestión del aula para los profesores de música. En general, los resultados proporcionaron información para conocer, nombrar y enmarcar un conjunto de prácticas básicas de enseñanza y ofrecieron un vocabulario técnico común que los formadores de educadores de música pueden utilizar al diseñar programas de materia, así como al generar actividades de aprendizaje para desarrollar estas habilidades fundamentales.

3.4. Otros estudios sobre competencias docentes específicas en música

A diferencia del apartado anterior, en el que se consignaron investigaciones que desde diferentes perspectivas tuvieron como finalidad determinar las competencias generales que el maestro de música requiere para llevar a cabo de manera satisfactoria su labor docente, en este apartado se expondrán resultados de investigaciones que tienen que ver con competencias específicas. Algunas de estas competencias ya han sido abordadas en el apartado anterior, pero se abordan ahora con el propósito de fundamentarlas aún más. Otras no surgieron en las investigaciones ya referidas, por lo que se incluyen aquí.

3.4.1. Improvisar, acompañar, tocar de oído y transportar al piano: competencias importantes en el salón de música

Diversas investigaciones han coincidido en la importancia de las llamadas destrezas funcionales al teclado (improvisar, armonizar, acompañar, tocar de oído y transportar) en la educación del músico profesional (Young, 2013) y, sobre todo, en la formación del educador musical, ya que son de uso casi cotidiano en el salón de clase (Jelen, 2015). Por ejemplo, Baker (2017) encuestó a 189 maestros de diversas regiones de los Estados Unidos de América a fin de caracterizar su opinión en relación a los propósitos que se persiguen al usar el piano en el salón de clase de la escuela primaria y la frecuencia con que lo hacen. El estudio reveló que el instrumento es usado principalmente para acompañar, desarrollar la afinación, interpretar alguna pieza o modelar algún concepto musical. Aunque en general se determinó una actitud positiva hacia el piano como recurso útil en el aula, los resultados indicaron que los docentes valoraban más el canto *a cappella*, por lo que no se excedían en el uso de ese instrumento.

Por otro lado, en un estudio llevado a cabo en los Estados Unidos de América por Christensen (2000), en el que se encuestó a 472 maestros de coro, banda y orquesta, tanto de secundaria como de preparatoria, se determinó que estos consideraban que los cursos de habilidades funcionales al teclado (acompañamiento, lectura de partituras, armonización y técnica) eran muy importantes en la formación de los estudiantes universitarios de educación musical, independientemente del área de enseñanza a la que se fueran a dedicar.

En el contexto mexicano, Islas-Ávila y Capistrán-Gracia (2017) encontraron que los primeros egresados de una Licenciatura en Música del centro de México consideraban que

las destrezas pianísticas que habían adquirido en la clase de "piano complementario" habían sido de gran utilidad en sus primeros años de vida laboral, tanto para armonizar melodías, componer y hacer arreglos musicales, como para analizar música, improvisar, así como para acompañar.

Por todo lo anterior, no es de sorprender que la *National Association of Schools of Music* (NASM, 2021) haya establecido esas destrezas pianísticas funcionales como indispensables en la formación del educador musical, y las constituya como competencias que deben formar parte de los PE de educación musical a nivel superior en los Estados Unidos de América.

3.4.2. La música folclórica y la música comercial. Competencias emergentes en la educación musical

Importantes educadores musicales del siglo XX como Zoltán Kodály, Carl Orff y Edgar Willems destacaron la importancia de las canciones y la música folklórica como recursos didácticos de gran valor en la formación musical de los niños, ya que las canciones que estos han oído y vivido en su entorno familiar, coadyuvan para que el hecho educativo-musical sea más fácilmente asimilado (Reynés y Gelabert, 2012; Zuleta, 2013). Adicionalmente, promueven en el estudiante la comprensión y valoración de otras culturas (Pérez-Aldeguer, 2014[a]).

Por lo que respecta a la música comercial (frecuentemente llamada "música popular"), Flores-Rodrigo (2007) explica que no solo favorece la motivación de los estudiantes en el salón de clase de secundaria, sino que también impulsa la creatividad y desarrolla su identidad personal. Del mismo modo, ese académico menciona diversos resultados de investigación que indican que promueve el desarrollo de destrezas musicales (por ejemplo, a través del análisis de su estructura formal, ritmo, armonía, etc.) y facilita el aprendizaje de otro tipo de contenidos, por ejemplo, conocimientos sociológicos relacionados con las implicaciones culturales, sociales, económicas, etc., que rodean su creación. Sin embargo, es hasta años muy recientes que se ha fomentado su inclusión en el aula de música, aunque muchos docentes con formación musical clásica dudan sobre cómo hacerlo, debido a la falta de conocimiento sobre los procesos de adquisición de esta competencia y, sobre todo, por la ausencia de experiencias prácticas (Allsup, 2011).

En ese sentido, Springer (2015) llevó a cabo un estudio con el propósito de identificar las percepciones de los profesores respecto a la importancia de la música popular en el aula y determinar su nivel de preparación para enseñarla. Debido a que uno de los objetivos principales de este estudio fue investigar las percepciones de los maestros sobre qué tipo de experiencias los prepararon mejor para enseñar música popular, ese investigador seleccionó una población de maestros con experiencia en *Orff Schulwerk*, ya que, según él, la investigación ha revelado que existen paralelos entre la pedagogía Orff y los procesos de aprendizaje informal utilizados en la música popular. 69 docentes respondieron una encuesta diseñada por el investigador. Los resultados indicaron que los participantes percibían la música popular como una herramienta de instrucción efectiva en el aula de música, sin embargo, sus respuestas sugerían que la consideraban como apropiada para estudiantes mayores y solo en ciertos entornos educativos. Además, los resultados indicaron que había una falta de formación en pedagogía de la música popular y que, en general, no se sentían preparados para enseñarla.

Por su parte, Sorenson (2021) llevó a cabo un estudio con la finalidad de examinar las percepciones de los estudiantes de pregrado en educación musical, con respecto a las habilidades necesarias para impartir clases de música popular y su nivel de comodidad con esas habilidades. Ochenta y un educadores musicales en formación completaron un cuestionario diseñado por el propio investigador. Respecto a las habilidades que creían necesarias para enseñar música popular, los resultados indicaron que las siguientes cinco eran consideradas como las más importantes: entrenamiento auditivo, teoría musical, piano/teclado, arreglos, prácticas de aprendizaje informal y canto. Los ítems que se seleccionaron con menos frecuencia fueron: composición, baile, operación de sistemas de sonido, estaciones de trabajo de audio digital y guitarra.

Por lo que respecta a su nivel de comodidad, la información recabada sugiere que los estudiantes se sentían más cómodos con las habilidades de enseñanza del canto, de la teoría musical y de las prácticas de aprendizaje informal. De acuerdo con Sorenson (2021), el hecho de que los estudiantes hubieran otorgado una puntuación alta a las "prácticas de aprendizaje informal" (M = 4,70) es digna de mención, dado que los resultados de investigaciones anteriores habían sugerido que los estudiantes de pregrado generalmente no estaban expuestos a prácticas de aprendizaje informal en sus programas de estudio.

Finalmente, en lo que se refiere al nivel de preparación para enseñar música popular, la media de M = 3,50 sobre 6 sugiere que los participantes del estudio se sentían moderadamente preparados para enseñar música popular, lo que de acuerdo con Sorenson (2021), es un poco más alto que los niveles de preparación reportados en estudios similares, algo que podría deberse a que la gran mayoría de los estudiantes encuestados tenía experiencia con conjuntos o instrumentos no tradicionales fuera de su plan de estudios.

Es importante mencionar que no se encontraron estudios relativos a la importancia de la música popular en el aula en el ámbito latinoamericano y menos en el mexicano, sin embargo, como afirma Rodríguez-Tíjaro (2019, p. 4) en relación al uso de la música popular como parte de la actividad coral en un programa desarrollado en Bogotá, Colombia: "En este tipo de coros es fundamental el entrenamiento vocal y auditivo a través de un repertorio que se conecte fácilmente con los niños y con la comunidad a la que pertenecen".

3.4.3. Dirección coral. La tradición convertida en competencia

Es evidente el auge que las agrupaciones corales infantiles y juveniles han comenzado a tener como parte de los programas de rescate social que se han implementado en México desde hace varias décadas, mismas que requieren de directores preparados integralmente (sobre todo en educación musical grupal) para cumplir satisfactoriamente con su cometido (Capistrán-Gracia y Reyes-Sosa, 2020[b]).

Así, desde la perspectiva de las competencias específicas que un director de coros infantiles y juveniles debe desarrollar y poseer, Schaumberger (2018), de la *University Mozarteum Salzburg*, establece los siguientes 15 tipos de competencias: 1) la propia voz; 2) pedagogía de la voz infantil; 3) habilidades personales; 4) habilidades pedagógicas y psicológicas; 5) habilidades metodológicas y didácticas; 6) dirección coral; 7) literatura y repertorio; 8) habilidades instrumentales; 9) entrenamiento auditivo y teoría musical; 10) movimiento corporal y danza; 11) montaje escénico; 12) gestión y organización; 13) ciencia; 14) improvisación y composición elemental; 15) tecnología y medios audiovisuales.

Por otro lado, Pérez-Aldeguer (2014[b]) presenta una amplia investigación de tipo bibliográfico a través de la cual describe los múltiples beneficios que tiene el canto coral para el ámbito educativo, sobre la base de estudios médicos, psicosociales e interdisciplinares. Del

mismo modo, presenta los aspectos positivos que esta disciplina aporta a la educación musical a partir de la estética, la psicología y la medicina.

3.4.4. La rítmica y la expresión corporal

La rítmica y la expresión corporal como esencia de la música y como vivencia, forman parte de la naturaleza del niño y de hecho, juegan un papel crucial en su formación educativo-musical. La percusión corporal y el movimiento (expresión corporal y danza) en combinación con el lenguaje, representan herramientas didácticas vitales en la clase de música. Desgraciadamente, cuando el niño comienza a desarrollar la lecto-escritura musical y a manejar elementos más abstractos (como las proporciones matemáticas de las figuras rítmicas y las técnicas para descifrar la notación musical), el maestro se olvida de incorporar actividades de rítmica, con lo que se pierde un recurso maravilloso para desarrollar la sensibilidad, la creatividad y la expresividad. Además, el entorno lúdico en el que se suelen desenvolver estas dinámicas constituye una oportunidad invaluable para que el niño pueda abrirse, ser uno con la música y vivir el gozo que representa (Peñalver, 2013).

Por supuesto, la rítmica y la expresión corporal no son novedad alguna, pues estos elementos forman una parte fundamental de los enfoques educativo-musicales de Dalcroze, Orff y Willems, sin embargo, hoy en día existen aportaciones muy importantes que, desde otras perspectivas, contribuyen a la formación musical del niño. Entre esas propuestas se encuentra el Método BAPNE (B: Biomecánica. A: Anatomía. P: Psicología. N: Neurociencia. E: Etnomusicología) desarrollado por el pedagogo español Javier Romero, con el propósito de promover la estimulación cognitiva, socioemocional, psicomotriz y neurorrehabilitativa basada en la neuromotricidad (Romero, 2021).

A través del movimiento corporal expresivo los niños decodifican y codifican los significados emocionales (Boone y Cunningham, 2001). Musicalmente hablando, a través de la rítmica, el movimiento y la percusión corporal, se desarrolla la autonomía del niño, su competencia psicomotriz, su capacidad para discriminar los tiempos y los patrones rítmicos, y se favorece su ejecución a través del propio cuerpo y de instrumentos musicales escolares (Pascual, 2006).

Finalmente, existen estudios cuyos resultados indican que la rítmica, el movimiento corporal expresivo y la percusión corporal pueden tener efectos terapéuticos (Romero-

Naranjo et al., 2014) y pueden contribuir al bienestar psicológico y físico (Ascenso et al., 2018).

3.4.5. Los enfoques activos de educación musical. Una historia no vivida en México

Los métodos activos de educación musical, o más propiamente dicho, los enfoques activos de educación musical, tienen como propósito final proveer una educación musical universal a todos los estudiantes sin importar si estos poseen o no un talento especial para la música. Así, Dalcroze, Orff, Kodály y Willems, entre otros, procuraron una formación musical en la que la experiencia precede la teoría musical, de la misma forma que el niño aprende hablar antes de saber leer y escribir. Por lo tanto, los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir del involucramiento activo en procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los cuales vivencia la música, la ama, desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la imaginación y adquiere un deseo permanente de aprender (Brufal, 2013).

Por lo anterior, académicos como Sánchez-Llamas (2009) promueven su uso no únicamente a nivel de Educación Primaria, sino también en Educación Secundaria, ya que los enfoques activos de educación musical favorecen que la clase sea amena y carente de complejidades innecesarias. Adicionalmente, contribuyen para que las relaciones entre el profesor y el estudiante se vuelvan positivas, entre otros muchos beneficios.

A pesar de tratarse de enfoques educativo-musicales históricos, “no se cuenta en el ámbito de la educación musical con estudios sistemáticos de los métodos activos” (Jorquera, 2004, p. 2). Más aún, en países como México son escasamente abordados (Capistrán-Gracia, 2016). De la investigación que existe, se puede establecer que el enfoque Dalcroze, aparte de desarrollar la musicalidad y promover las habilidades kinestésicas (Anderson, 2012), puede tener efectos terapéuticos e influir positivamente en el bienestar (Habron, 2014). Por lo que atañe al enfoque Orff, los estudios han señalado que su implementación en el aula contribuye para mejorar las habilidades de los niños en cuatro tipos de expresión musical: el canto, la ejecución de instrumentos, la expresión corporal y la improvisación musical (Kwon & Lee, 2012) y que permite que estos tengan una diversidad de oportunidades para explorar su musicalidad de manera creativa (Taylor, 2011).

En lo que respecta al enfoque de Zoltán Kodály, los beneficios son igualmente importantes. Para empezar, los estudios indican que desarrolla exitosamente en el niño la

lecto-escritura musical y lo habilita para utilizar ese conocimiento para anotar los resultados de sus esfuerzos de creación (Smuta y Buzás, 2017). Por supuesto, también hay investigaciones que informan de beneficios extramusicales, como el de Goopy (2013), cuyo estudio reveló que el uso de este enfoque educativo-musical puede desarrollar las habilidades de lectoescritura y aritmética y de razonamiento espacio-temporal y que promueve también el desarrollo de la inteligencia y de las habilidades sociales y emocionales.

Finalmente, en lo relativo al enfoque de Edgar Willems, los resultados de varios estudios indican que contribuye no solo para el aprendizaje musical de los estudiantes, sino también para que estos asimilen los contenidos de distintas asignaturas y mejoren en sus dimensiones sociales y afectivas (Jarrín et al., 2021). Más aún, el uso de este enfoque educativo-musical en estudiantes con limitaciones intelectuales reveló que estos mejoraron significativamente en habilidades musicales como el ritmo, las habilidades lingüísticas, el seguimiento de instrucciones y la discriminación y repetición de fonemas en parejas (Smolej Fritz y Peklaj, 2019).

3.5. Otras competencias necesarias

3.5.1. El maestro de música práctico-reflexivo. La investigación como competencia docente

El mundo educativo del siglo XXI es tan complejo y cambiante que no es posible que el profesor pueda resolver los múltiples problemas y situaciones que surgen en el salón de clase, únicamente con el conocimiento que adquirió en sus años de formación. Así, es imprescindible que se involucre en procesos sistemáticos y continuos de evaluación y reflexión de su propia práctica docente, y que tome acciones pertinentes como medio para mejorar el hecho educativo (Scön, 1992). En otras palabras, el docente debe tomar el rol de investigador en activo. Por supuesto, esta perspectiva no solo aplica a los docentes en el ejercicio, sino también a los futuros educadores, quienes deben recibir una formación que los impulse a cuestionarse sobre su propia práctica docente y su conocimiento disciplinar para que construyan su propia metodología (Rivas-Caicedo, 2012).

La búsqueda bibliográfica reveló que existen muy pocos estudios en torno al tema de las competencias en investigación como parte de la formación de los docentes de música. Entre estos estudios destaca el de Cain (2010), que da cuenta de cómo los resultados

derivados de proyectos de investigación acción en contextos educativo-musicales han constituido conocimientos relevantes para la profesión; así como el trabajo de Drill et al. (2013), quienes después de llevar a cabo un grupo focal encontraron que los maestros acuden a resultados de investigación, aunque lo hacen en situaciones específicas, como cuando tienen que resolver una situación inmediata o cuando necesitan abordar un contenido específico. También lo hacen cuando quieren mejorar sus prácticas docentes o su método. Por último, tenemos las reflexiones de Ceniceros-Cazares (2003) en relación con este importante tema formativo.

3.5.2. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

La tecnología ha evolucionado exponencialmente en las últimas décadas, por lo que hoy en día no se concibe la existencia de procesos de enseñanza-aprendizaje que prescindan del uso adecuado de los recursos digitales e informáticos que estén disponibles. Más aún, la formación recibida en el aula debe ser suficiente para satisfacer las necesidades del mundo actual. Así, Rodríguez y Guzmán (2012) llevaron a cabo un estudio en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, con el propósito de determinar las competencias relativas a las TIC que los docentes de esa institución requerían, con la finalidad de hacer propuestas de mejora. Los investigadores aplicaron un cuestionario con 29 ítems a seis profesores y llevaron a cabo observaciones docentes, a profesores de entre 26 y 41 años, lo que les permitió reunir información que reveló áreas de oportunidad muy importantes.

En primer lugar, ninguno de los profesores contaba con computadora en el aula ni acceso a internet. Por lo que respecta a la formación en computación, solo un 50% había recibido cursos, y de ellos, solo uno había recibido instrucción en las TIC. Así, se detectaron vacíos en la utilización adecuada de recursos, tales como procesadores de textos, Internet y *software* de notación musical. También se encontraron debilidades en el manejo de multimedia y programas instruccionales. Sobre la base del diagnóstico, Rodríguez y Guzmán (2012) diseñaron una propuesta de mejora que involucró 9 actividades con la finalidad de atender las necesidades de formación docente.

Por su parte, en un estudio de caso realizado con el propósito de documentar buenas prácticas en el ámbito de la educación musical, Aróstegui (2021) destaca el uso de las TIC

como recurso importante utilizado por los docentes para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje musical que contribuyan a la sociedad de la economía del conocimiento.

Finalmente, González-Gallego (2013) en su trabajo de fin de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, describe cómo las TIC se han posicionado de manera contundente en nuestra sociedad actual y específicamente, en el ámbito educativo, con lo que se constituyen en recursos valiosos para que el docente pueda consolidar su labor magisterial. Así, en su trabajo de grado describe cómo se han hecho presentes, caracteriza las maneras como se utilizan en el aula de música y señala las áreas de oportunidad.

3.5.3. La gestión cultural

La gestión cultural es una competencia frecuentemente ejercida por el profesional de música en general y por el educador musical en lo particular (Calderón-Flores, 2018), ya que, cómo explica Cárdenas-López (2012, p. 42):

> La cultura, como cualquier otro campo del conocimiento humano, utiliza métodos para realizar sus proyectos apegados a la estructura general de la gestión. Así, la gestión cultural tendrá implicaciones en todo el proceso artístico, desde la creación y difusión, hasta la medición de los logros que se persiguen, por ejemplo, en la producción de un evento artístico.

Sobre la base de los retos y desafíos que Cárdenas-Jiménez (2020) ha encontrado como profesora de coro en la escuela de formación musical "Gerardo Uribe", en un municipio de Colombia, surgió la investigación cuyos resultados se presentan en la tesis de licenciatura titulada *El Ejercicio de la Gestión Cultural desde la Mirada del Profesor de Coro: Una Experiencia en la Escuela de Formación Musical del Municipio de Ubaté*.

De acuerdo con esa académica, la falta de formación en materia de gestión cultural la impulsó a analizar y reflexionar cómo la labor educativo-musical trasciende los aspectos meramente artísticos, por lo que el docente se ve en la necesidad de habilitarse intuitivamente con una diversidad de competencias indispensables para realizar exitosamente un producto musical en el ámbito no formal.

Cárdenas-Jiménez (2020) utilizó la metodología de sistematización de experiencias. Para tal propósito, reconstruyó su propia experiencia durante un año de ejecución, y la organizó en tres momentos que la condujeron a organizar el Primer Festival de Coros Infantiles y Juveniles "Ubaté le canta a Colombia", vivencia donde pudo constatar la

tremenda necesidad que tenía de competencias en materia de gestión cultural. A partir de ese proceso y con el apoyo de algunos textos relativos a esa disciplina, Cárdenas-Jiménez (2020) pudo crear una lista de competencias que desde su perspectiva eran necesarias para un docente de música municipal en formación en lo que concierne a este tema, y que incluyen: a) capacidad para establecer estrategias y políticas que conduzcan al desarrollo de una organización; b) definición de objetivos a desarrollar; c) capacidad para diseñar proyectos; d) visión; e) capacidad para manejar adecuadamente los recursos con que se cuenta; f) capacidad para aprovechar las oportunidades; g) habilidad para desarrollar estrategias que conduzcan a un funcionamiento adecuado de la organización; h) relaciones públicas; i) capacidad de adaptación al medio; j) capacidad para relacionar la acción docente a nivel local y global; k) capacidad para diagnosticar una situación; l) competencias como mediador; m) capacidad de innovación.

Por su parte, Dillon (2005), al tratar de caracterizar las buenas prácticas de enseñanza musical que fomentan la inclusión social, identificó evidencias irrefutables de cómo el docente, en su esfuerzo por proveer a sus alumnos de actividades musicales significativas, asume múltiples papeles que incluyen el involucramiento cercano con la comunidad y con los estudiantes, con lo que se constituye en generador de entornos y en un verdadero gestor cultural.

Capítulo 4. Aportaciones teóricas y resultados empíricos. El conocimiento en síntesis

> *En educación artística…se intenta mostrar el arte como un instrumento de cultura, de conocimiento, de comunicación, de diálogo (también con uno mismo) y crecimiento (exploración personal). De esta educación el alumnado puede comprender el mundo y conocerse a sí mismo desde una perspectiva que, de otra forma, en otras materias no podría hacerlo. Para ello, el profesorado debería ser capaz de crear/generar experiencias artísticas significativas, así como tener la formación y herramientas necesarias para que ello tenga lugar.*
>
> *José Luis Guerrero-Valiente (2021, p. 195)*

4.1. Preámbulo

Los datos recogidos en el marco teórico-conceptual (capítulo 2), así como los resultados de investigaciones empíricas consignados en la revisión bibliográfica (capítulo 3) representan información de gran valor en relación a las competencias que debe poseer un educador musical para desarrollar de manera satisfactoria su labor docente. A pesar de que algunas de las fuentes teóricas datan de hace cuatro y cinco décadas y de que mucha información empírica proviene de estudios realizados en países anglosajones, las discrepancias son mínimas, las coincidencias son abrumadoras y el conocimiento acumulado es de aplicación en el contexto del México actual.

4.2. El educador musical y sus cinco Áreas de Formación

Al analizar las aportaciones teóricas y los resultados empíricos de la literatura pedagógica en torno a las competencias del docente de música, se pudo determinar que forman parte de cinco grandes Áreas Formativas: 1) Área de Formación Musical; 2) Área de Formación Docente; 3) Área de Formación Humanística; 4) Área de Formación en Investigación; 5) Área de Formación Interdisciplinar.

En los siguientes subapartados, el doctorando proporcionará una descripción de cada una de las áreas de formación propuestas y, posteriormente, enlistará a través de la Tabla 8 las competencias que los académicos consignados en los capítulos 2 y 3, han propuesto para cada área, sea desde una perspectiva teórica o a partir de resultados empíricos.

4.2.1. Área de Formación Musical (AFM)

Las competencias comprendidas en esta área tienen como propósito el desarrollo de las capacidades relacionadas con la escucha, la interpretación, la creatividad y el análisis musical (Carrillo y Vilar, 2016), que son competencias directamente relacionadas con los contenidos propios de la disciplina. Y es que, como afirma Pliego de Andrés (2002, p. 5): "Hoy se sabe que el aprendizaje sólo es significativo si está vinculado a una experiencia. No se puede enseñar música si primero no se ha experimentado en la práctica y esto vale tanto para niños como para adultos". En ese mismo sentido, Rusinek (2004, p. 1), asevera: "Reducir el currículum al conocimiento declarativo va contra toda la investigación científica, ya que saber música implica, más que hablar sobre ella, poder cantar o tocar, discriminar auditivamente y crear música". En resumen, una buena educación musical comienza con una buena preparación disciplinar del profesor. Esta gran área se subdivide en dos sub-áreas: la subárea de formación en interpretación musical, que incluye todas aquellas competencias relacionadas con la ejecución, sea de un instrumento o de un conjunto musical (coral y/o instrumental) con propósitos interpretativos-expresivos y la subárea de formación en creación y teoría musical, la cual involucra todas aquellas competencias relacionadas con los conocimientos teórico-musicales que debe poseer el docente de música con propósito de análisis y creación.

Tabla 8. Área de Formación Musical (AFM): interpretación, creación y teoría musical

Autor	**Competencias en interpretación musical**	**Competencias en creación y teoría musical**
Aportaciones teóricas		
Hemsy de Gainza (1987)	• Técnica y pedagogía vocal • Dominio de un instrumento de teclado y de un instrumento auxiliar (guitarra, flauta, armónica) • Manejo y técnica de instrumentos de percusión • Dirección coral • Improvisación vocal e instrumental	• Oído musical entrenado • Conocimientos de teoría y práctica musical (escalas mayores y menores, acordes, alteraciones, intervalos, solfeo, marcación de compases, capacidad para tomar dictados rítmico-melódicos, capacidad para improvisar) • Conocimientos básicos de armonía funcional y su uso para armonizar canciones infantiles y folklóricas. • Fundamentos de contrapunto y forma musical.
González (1974)	• Dominio de un instrumento musical (especialmente el piano) • Improvisar • Cantar • Dirección coral	• Entonación y oído musical
Zaragozà (2009)	• Dirección coral • Técnica vocal • Técnica de instrumentos • Ejecución de instrumentos escolares (guitarra, flauta dulce, melódica, percusión chica, etc.)	• Educación del oído
National Association of Schools of Music (NASM, 2021)	• Dirección musical (coral e instrumental) • Destrezas funcionales tanto en el teclado como en la voz	• Arreglo • Análisis musical

Resultados empíricos		
Mountford (1976)	• Ejecutar por lo menos un instrumento musical • Tocar piano • Dirigir conjuntos expresivamente • Improvisar	• Detectar errores rítmicos (directores de coro) • Ser creativo [componer]
Taebel (1980)	• Habilidades y destrezas para la dirección musical. • Habilidades vocales para ilustrar diversas técnicas de ejecución musical • Lectura a primera vista • Improvisación	• Habilidades auditivas, tales como detectar errores y problemas en una ejecución musical. • Entrenamiento auditivo sólido, especialmente en áreas tales como entonación,
Leong (1999)	• Dirección	• Identificar problemas de entonación. • Identificar y explicar los términos musicales, signos y marcas de expresión usados en las partituras.
Brophy (2002)	• Canto • Destrezas pianísticas	• Teoría musical
Rohwer y Henry (2004)	• Expresividad musical • Lectura a primera vista • Ejecución musical (instrumental o vocal) • Técnica vocal • Piano	• Conocimientos de teoría musical
Ballantyne y Packer (2004)	• Habilidades y destrezas para dirigir conjuntos	• Habilidades auditivas [entrenamiento auditivo] • Habilidades para la composición
MacLeod y Walter (2011)	• Habilidades en la ejecución de instrumentos secundarios • Destrezas pianísticas	• Habilidades para la detección de errores [entrenamiento auditivo]
Groulx (2016)	• Participar en conjuntos instrumentales y corales • Tocar un instrumento musical • Dirección de conjuntos	• Teoría auditiva [entrenamiento auditivo] • Teoría musical

Denis (2019)	• Ejecución de instrumentos secundarios • Dirección de conjuntos	• Teoría musical • Entrenamiento auditivo • Detección de errores • análisis de partituras
Carrillo y Vilar (2014)	• Capacidad de interpretación musical	• Capacidades de escucha [entrenamiento auditivo] • Creación musical

Fuente: Elaboración propia.

Como se mencionó en el capítulo 3 en la revisión bibliográfica se encontraron estudios relativos a competencias específicas. En lo que respecta a las competencias en interpretación musical, destacan los resultados que se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9. Resultados empíricos en la sub-área de competencias en interpretación musical

Autores	**Competencias específicas**
Baker (2017); Christensen (2000); Islas-Ávila y Capistrán-Gracia (2017); Jelen (2015); Young (2013)	Destrezas pianísticas funcionales
Flores-Rodrigo (2007); Pérez-Aldeguer (2014a); Reynés y Gelabert (2012); Springer (2015); Sorenson (2021); Zuleta (2013)	Música popular
Capistrán-Gracia y Reyes-Sosa (2020); Schaumberger (2018)	Dirección coral e instrumental

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Área de Formación Docente (AFD)

En esta área entrarían todas aquellas competencias relacionadas con el hecho educativo-musical e incluyen conocimientos, habilidades, destrezas, metodologías, valores, y actitudes propias de la psicopedagogía y la didáctica, así como de la educación musical. Y es que, la formación disciplinar no basta para tomar el rol de docente. Es vital que el profesor no solo conozca qué enseñar, sino también cómo enseñarlo. Como explica Zarzar-Charur (2006, p. v):

> El ser experto en el área o materia que se imparte es, evidentemente, una condición necesaria para ser buen profesor, pero de ninguna manera es una condición suficiente. Es decir, que el dominio de la materia, aunque necesario, no certifica por sí mismo que uno la pueda enseñar eficaz y adecuadamente. Esta verdad la expresan muy acertadamente los estudiantes cuando afirman de un profesor que "sabe mucho, pero no sabe cómo enseñar".

En el ámbito de la educación musical se involucran dos tipos de competencias: las competencias psicopedagógicas y las competencias educativo-musicales.

Subárea de formación psicopedagógica

Los resultados de investigaciones recientes indican que los docentes de hoy en día se enfrentan a numerosos retos y problemáticas que resultan de los vertiginosos cambios sociales del siglo XXI (Niño et al., 2013; Planas, 2008), por lo que, más que nunca, se requiere que los futuros profesores, sin importar la asignatura que impartan, posean competencias básicas de psicopedagogía, disciplina que se nutre de la psicología, la pedagogía y la didáctica.

De acuerdo con Azar (2017) la psicopedagogía es una disciplina que tiene como objeto de estudio los procesos de aprendizaje del ser humano, los mecanismos que los impulsan y optimizan y las estrategias y recursos que permiten allanar los obstáculos que los interrumpen. La psicopedagogía reconoce al sujeto en situación de aprendizaje como un individuo de naturaleza compleja, inmerso en un contexto sociocultural específico, que requiere ser analizado en sus dimensiones orgánicas, corporales, intelectuales y deseantes, para ser entendido de manera integral. Partiendo de ese principio, la acción psicopedagógica implica una intervención directa, en la que el especialista escucha lo que le ocurre al estudiante, determina sus problemáticas, valora sus percepciones y diseña e implementa una intervención, con el propósito de proporcionarle conocimientos y recursos que le permitan lograr su autonomía intelectual y moral.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje también se rigen por principios emanados de la pedagogía, la cual, como ciencia aplicada de carácter psicosocial, tiene como objeto de estudio la educación, con el propósito de conocerla, analizarla y perfeccionarla. Por su parte, la didáctica se encarga del desarrollo de técnicas y métodos de enseñanza. Podría decirse que la pedagogía se encarga de los aspectos teórico-reflexivos del hecho educativo. Desde su perspectiva social, se preocupa de principios y valores, y genera propuestas sobre cómo debería llevarse a cabo el proceso educativo, en qué circunstancias y por qué. Por su parte, la didáctica se ocupa principalmente de la forma en que deben transmitirse los saberes para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficiente y efectivo (Liscano, 2007).

Subárea de formación educativo-musical

El futuro docente deberá poseer competencias que le permitan desarrollar la musicalidad y la creatividad y que promuevan la participación de los estudiantes en actividades musicales variadas, especialmente, manifestaciones musicales propias al contexto en que vive (ver Tabla 10). El desarrollo de la creatividad en el aula implica la utilización de metodologías pedagógicas igualmente creativas, que incluyan el diseño y planificación de actividades de educación musical en las que se promueva la exploración y la experimentación y se valore la originalidad. Estas actividades deben estar inmersas en un clima de libertad en el que se fomente el diálogo y el intercambio de opiniones, se respeten las preguntas de los niños, se promuevan propuestas propias de trabajo, se de impulso a la libre expresión sonora y su disfrute y se promueva la generación de nuevas soluciones a problemas musicales.

Tabla 10. Área de Formación Docente (AFD): formación psicopedagógica y educativo-musical

Autor	**Competencias psicopedagógicas**	**Competencias educativo-musicales**
Aportaciones teóricas		
Hemsy de Gainza (1987)	• Buenas relaciones entre el docente y el estudiante • Capacidad del docente para adaptarse a sus estudiantes • Conocimiento del desarrollo psicológico de sus estudiantes • Conocimiento del hecho educativo. • Conectar al estudiante con la música • Descubrir el interior musical del niños • Conducir al niño a través del proceso de enseñanza-aprendizaje con la ayuda de un buen método, recursos adecuados y materiales pedagógicos pertinentes	• Pedagogía vocal • Rítmica o expresión corporal.

Autor	Competencias psicopedagógicas	Competencias educativo-musicales
Aportaciones teóricas		
González (1974)	• Pedagogía general • Didáctica general • Psicología	• Didáctica especial • Metodología de la enseñanza de la música • Preparación de coros
Zaragozà (2009)	• Pedagogía, técnicas, procedimientos y estrategias de enseñanza • Didáctica de la interpretación musical • Educación del oído y técnica vocal • Gestión motivacional • habilidades sociales comunicativas • Ejercicio del rol docente [disciplina] • Empatía asertiva • Didáctica de la metacognición • Enseñanza-aprendizaje a través del modelado y la imitación	• Pedagogía musical/instrumental • Conocimiento de metodologías, materiales y tecnologías para enseñar música • Experiencia docente tanto con sus compañeros de clase como en contextos reales. • Didáctica del movimiento musical expresivo, la rítmica y la percusión corporal
NASM (2021)	• Comprensión de las etapas de crecimiento y desarrollo infantil y comprensión de los principios que rigen el aprendizaje musical. • Capacidad para evaluar las aptitudes, los antecedentes, las orientaciones de los individuos y grupos de estudiantes, y la naturaleza de la materia, y planificar programas educativos para satisfacer las necesidades detectadas. • Comprensión de las técnicas de evaluación y capacidad para aplicarlas para evaluar tanto	• Conocimiento disciplinar suficiente, así como de las metodologías, filosofías, materiales, tecnologías y desarrollo curricular para enseñar música en el nivel básico. • Capacidad para desarrollar programas de música basados en la ejecución-interpretación vocal o instrumental. • Capacidad para enseñar música en diversos niveles y edades en una variedad de situaciones escolares y de agrupaciones musicales Estas habilidades incluyen la gestión eficaz del aula y de los ensayos. • Conocimiento de los métodos, materiales y repertorios disponibles en los diversos campos y niveles de educación

Autor	Competencias psicopedagógicas	Competencias educativo-musicales
Aportaciones teóricas		
	progreso musical de los estudiantes, como los objetivos y procedimientos del plan de materia.	musical adecuados a la especialidad del docente. • Capacidad para aceptar, enmendar o rechazar métodos y materiales sobre la base de situaciones didácticas específicas. • Experiencia docente tanto con sus compañeros de clase como en contextos reales.
Resultados empíricos		
Mountford (1976)	• Usar apropiadamente el equipo y las facilidades físicas • Utilizar eficiente y cotidianamente la tecnología instruccional • Utiliza una diversidad de enfoques pedagógicos en la misma clase • Motivar a los estudiantes • Mantiene una buena disciplina • Evalúa tanto los aprendizajes como la propia enseñanza	• Enseñar a improvisar
Taebel (1980)	• Planeación, programación y autoevaluación • Fomenta un buen ambiente escolar • Ejerce control/disciplina • Domina los materiales y el equipamiento didáctico • Posee habilidades de comunicación • Domina la metodología	
Teachout (1997)	• Controlar el comportamiento de los estudiantes • Motivar a los estudiantes • Ser entusiasta; enérgico	

Autor	Competencias psicopedagógicas	Competencias educativo-musicales
Aportaciones teóricas		
Leong (1999)	• Mostrar confianza en sí mismo • Ser organizado • Emplear un enfoque positivo • Mostrar paciencia • Ser maduro (autocontrol) • Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje • Poseer altos estándares musicales • Establecer pautas claras para las tareas de los estudiantes • Crear y mantener un entorno de aprendizaje cooperativo en el aula. • Expresar las ideas con claridad • Establecer relaciones positivas con los estudiantes • Utilizar estrategias que desarrollen la creatividad de los estudiantes • Utilizar estrategias que desarrollen la autodisciplina de los estudiantes • Tratar de manera apropiada a los estudiantes que causan problemas de indisciplina • Mantener registros precisos. • Diseñar y administrar evaluaciones • Evaluar los logros de los estudiantes	• Enseñar interpretación, audición y creación musical como componentes integrados en el programa de materia • Mantener el equilibrio entre la interpretación musical, la audición y la creación musical • Conocer los materiales y recursos disponibles

Autor	Competencias psicopedagógicas	Competencias educativo-musicales
Aportaciones teóricas		
Brophy (2002)	• Manejo del salón de clases • Conocimiento de pedagogía (planeación, secuenciación de contenidos y manejo del salón de clase)	• Prácticas docentes[7] • Métodos activos de educación musical (Dalcroze, Orff, Kodály, etc.)
Rohwer y Henry (2004)	• Manejo del salón de clase • Ritmo de la clase • Contacto visual • Organización • Habilidad de cuestionamiento • Ser motivador • Tener una actitud positiva • Poseer confianza en sí mismo • Capacidad para motivar • Poseer liderazgo • Saber manejar el estrés • Ser paciente • Tener sentido del humor	• Claridad al dar instrucciones
Ballantyne y Packer (2004)	• Estrategias para implementar el currículo educativo de manera más efectiva	• Técnicas de enseñanza musical • Estrategias para involucrar a los estudiantes en la música de manera significativa • Habilidades para evaluar a los estudiantes en los diversos aspectos musicales y • Explicar y demostrar conceptos musicales
MacLeod y Walter (2011)	• Conocimiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje	• Desarrollo de un ritmo de ensayo musical más efectivo • Experiencia de campo • Desarrollo de rapport positivo • Ritmo de ensayo eficaz • Conocimiento de los contenidos de la materia

[7] La práctica docente no es una competencia, sino un requisito para ser mejor maestro. Sin embargo, se incluye aquí pues es indispensable que forme parte de los PE en educación musical.

Autor	Competencias psicopedagógicas	Competencias educativo-musicales
Aportaciones teóricas		
Legette (2013)	• Poseer técnicas de gestión del aula	• Vincular la práctica con el contenido teórico de las clases • Conocer estrategias o técnicas que sí funcionen en diversas situaciones de enseñanza • Prácticas docentes en contextos reales • Seleccionar materiales didácticos adecuados
Groulx (2016)	• Poseer estrategias de enseñanza efectiva • Poseer habilidades administrativas	• Prácticas docentes grupales • Prácticas docentes individuales • Habilidades técnico-musicales
Millican y Forrester (2019)	• Establecer buenas relaciones con los estudiantes • Poseer habilidades específicas de gestión u organización	• Modelar, secuenciar la instrucción • Deconstruir conceptos musicales • Tener rutinas y procedimientos claros
Denis (2019)	• Manejo del salón de clase • Planeación de clases • Habilidades de comunicación.	• Prácticas docentes, manejo de métodos para instrumentos secundarios, prácticas docentes con los compañeros y en contextos reales • Pedagogía musical
Carrillo y Vilar (2014)	• Planeación de la clase • Conducción de la clase • Evaluación • Capacidad de adaptación de los aspectos involucrados con los procesos de enseñanza-aprendizaje	
Arranz (2018)	• Implementación de valores humanos • Planificación y gestión del aula • Manejo de la disciplina • Capacidad de transmisión de la información	• Gestión de materiales didácticos • Capacidad para determinar la pertinencia de los contenidos en relación el conocimiento que el estudiante posee • Capacidad de atender la dudas y preguntas de los estudiantes • Habilidad y destreza para utilizar diversos recursos en apoyo a la

Autor	Competencias psicopedagógicas	Competencias educativo-musicales
Aportaciones teóricas		
	• Capacidad para promover la participación de los estudiantes	exposición y explicación de una temática

Fuente: Elaboración propia.

La subárea de formación educativo-musical se complementa con algunos estudios que contribuyen a su fortalecimiento y consolidación y que se muestran en la Tabla 11.

Tabla 11. Competencias educativo-musicales específicas

Autores	Competencias específicas
Boone y Cunningham (2001); Pascual (2006); Peñalver (2013); Romero (2021); Romero-Naranjo et al. (2014); Ascenso et al. (2018)	Rítmica y expresión corporal
Brufal (2013); Sánchez-Llamas (2009)	Conocimiento y manejo de los enfoques de Educación musical
Habron (2014); Anderson (2012)	Conocimiento y manejo del enfoque Dalcroze
Kwon & Lee (2012); Taylor (2011)	Conocimiento y manejo del enfoque Orff
Goopy (2013); Smuta y Buzás (2017)	Conocimiento y manejo del enfoque Kodály
Jarrín y otros (2021); Smolej Fritz y Peklaj (2019)	Conocimiento y manejo del enfoque Willems

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Área de Formación Humanística

Desde la perspectiva de Sánchez-Andrade y Pérez-Padrón (2017), la formación humanística tiene como finalidad proporcionar al estudiante los conocimientos cruciales para comprender mejor el mundo, apropiarse de una educación estética y valorar las cualidades morales y éticas. Para impartir educación musical se requieren maestros sensibles; profesores competentes que transmitan no sólo los conocimientos disciplinares y coordinen las acciones durante la clase, sino que también sean capaces de manejar sabiamente elementos subjetivos como las emociones, la sensibilidad y el sentido de identidad (Pimentel et al., 2011) y los canalicen hacia la creatividad, y la originalidad. Docentes capaces de promover la igualdad

de oportunidades entre sexos y culturas intentando compensar las desigualdades por medio de la educación musical, buscando en todo momento medidas de atención a la diversidad en las aulas. Tomar conciencia de la necesidad sociocultural de estar educados musicalmente, adoptar un perfil autoformativo, flexible y polivalente que permita al maestro especialista en educación musical ser capaz de ubicarse laboralmente en un entorno en constante cambio (Reyes-López, 2010). En la Tabla 12 se enlistan las competencias humanísticas que debe poseer el docente de música de acuerdo con los autores consultados.

Tabla 12. Competencias humanísticas

Autor	Competencias humanísticas
Aportaciones teóricas	
Hemsy de Gainza (1987) González (1974)	• Historia de la música • Historia del arte • Historia de la música
Zaragozà (2009)	• Promover vivencias musicales que se caractericen por contagiar el gusto por la música a través de experiencias gratificantes que inspiran, estimulan y siembran un deseo continuo de aprender.
NASM (2021)	• Historia/Literatura. El futuro profesor de música debería poder aplicar su conocimiento analítico e histórico en el desarrollo del plan de estudios
Resultados empíricos	
Rohwer y Henry (2004) Ballantyne y Packer (2004) Denis (2019)	• Conocimientos de historia de la música
Carrillo y Vilar (2014)	• Capacidad de escucha musical • Implementación de valores humanos

Fuente: Elaboración propia.

4.2.4. Área de Formación en Investigación (AFEI)

Durante su formación, el futuro educador deberá adquirir competencias básicas en investigación que le permitan llegar a ser un académico que procure no solo actualizarse continuamente, sino también buscar soluciones nuevas o alternativas a los problemas y desafíos que enfrenta en el aula, ya que, como afirma Uribe (2009, p. 149):

> En música la labor del profesor es capacitar al alumno para que aprenda a aprender. Esto constituye el fundamento de la educación permanente. Cada profesor de música

> deberá investigar cómo le enseñaron lo que enseña; cómo aprendió a aprender lo que sabe. Este debería ser el inicio de su actividad como investigador, despojándose de toda soberbia y entrar en el ámbito de la duda en cuanto a cómo enseña lo que enseña.

Los planes de estudios suelen incluir asignaturas que proporcionan a los estudiantes distintas herramientas para superar los desafíos que una investigación de alto rigor académico implica, tales como: técnicas de consulta en bases de datos electrónicas, estrategias de búsqueda en bibliotecas virtuales, conocimientos generales de diseño de investigación, diseño de metodología, redacción, y estilo, entre otros. Al llevar a cabo la revisión bibliográfica respecto a este tipo de competencias se identificaron los resultados de investigaciones de Cain (2010), Ceniceros-Cazares (2003), Díaz-Gómez (2012), Drill e al. (2013), Rivas-Caicedo (2012), y Scön (1992).

4.2.5. Área de Formación Interdisciplinaria (AFI)

Estas competencias provienen de distintas áreas disciplinares, pero contribuyen para que el estudiante tenga una formación más integral. Y es que la realidad actual (sea en la vida diaria, en el mundo de las ciencias o en el ámbito educativo) demanda el involucramiento de diversas disciplinas, es decir, de la interdisciplinariedad, para hacer frente a los innumerables retos (León, 2010). Como explica Galduf (2017), la interconexión de diversas ramas permite incrementar las ventajas que cada una ofrece, para así poder generar de una manera crítica y reflexiva soluciones pertinentes y adecuadas a problemas reales.

La revisión bibliográfica arrojó información en torno a dos tipos de competencias de gran importancia: las competencias en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las competencias en torno a la gestión cultural. Para fundamentar las primeras se citó a Aróstegui (2021), González-Gallego (2013) y a Rodríguez y Guzmán (2012). En lo referente a las competencias de gestión cultural se referenció a Carballo Vargas (2016), Cárdenas-Jiménez (2020) y Dillon (2005).

Al llegar a este punto es necesario advertir que el hecho de que solo se hayan identificado dos tipos de competencias de naturaleza interdisciplinar, no implica que sean las únicas. Por el contrario, el ámbito educativo-musical reclama una diversidad de competencias interdisciplinares para atender los numerosos retos y desafíos que surgen de manera cotidiana, entre los que se cuenta, por supuesto, el conocimiento de otros idiomas, especialmente el inglés, dado que existe una cantidad gigantesca de información muy

pertinente y adecuada en ese idioma. Sin embargo, al realizar la revisión bibliográfica destacaron las dos competencias ya mencionadas.

4.3. Mapa conceptual de competencias docentes-musicales derivadas de estudios empíricos y teóricos. Hacia el meta-análisis

En la Tabla 13 se han tratado de resumir las competencias que, de acuerdo con los resultados de investigaciones empíricas y de aportaciones teóricas, debe poseer el educador musical, así como los referentes que las avalan. Cómo se ha visto en el análisis anterior, algunas de esas competencias han sido referidas de distintas maneras y con mayor o menor claridad por los distintos autores referenciados, por lo que el doctorando se ha atrevido a unificarlas creando competencias genéricas que las incluyan. Por ejemplo, las cualidades "entonación y oído musical" referidas por González (1974) han quedado comprendidas en la competencia "entrenamiento auditivo" y la competencia "Vincular la práctica con el contenido teórico de las clases" señalada por Legette (2013) fue incluida en la competencia genérica "Planear, programar organizar y mantener registros escolares".

Tabla 13. Resumen de competencias de acuerdo con los estudios empíricos y teóricos consultados

Área	Sub-Área	Tipo de Competencia	Referentes empíricos	Referentes Teóricos
Área de formación musical	Sub-área de formación en interpretación musical	Técnica básica para la ejecución de un instrumento musical	Carrillo y Vilar (2014); Groulx (2016); Mountford (1976)	Hemsy de Gainza (1987); NASM (2021); Zaragozà (2009)
		Conocimiento y técnica básica para la dirección de conjuntos musicales	Ballantyne y Packer (2004); Groulx (2016); Leong (1999); Mountford (1976); Taebel (1980)	González (1974); Hemsy de Gainza (1987); NASM (2021)
		Destrezas pianísticas funcionales (acompañar, armonizar; improvisar; tocar de oído; transponer)	Brophy (2002); Baker (2017); Christensen (2000); Jelen (2015); MacLeod y Mountford (1976); McWhirter (2005); Islas-Ávila y Capistrán-Gracia (2017); Walter (2011); Young (2013)	González (1974); Hemsy de Gainza (1964); NASM (2021)
		Conocimiento y técnica básica para el canto	Taebel (1980); Brophy (2002)	Hemsy de Gainza (1987); González (1974); Zaragozà (2009); NASM (2021)
		Conocimiento y técnica básica para la improvisación musical	Carrillo y Vilar (2014); Mountford (1976); Taebel (1980)	González (1974); Hemsy de Gainza (1987)
		Conocimiento y técnica básica para la ejecución de música popular	Flores-Rodrigo (2007); Sorenson (2021); Springer (2016)	Allsup (2011); Pérez-Aldeguer (2014a); Reynés y Gelabert (2012); Zuleta (2013)
		Conocimiento y técnica básica para la ejecución de instrumentos secundarios	Denis (2019); MacLeod y Walter (2011)	Hemsy de Gainza (1987); NASM (2021); Zaragozà (2009)

Área	Sub-Área	Tipo de Competencia	Referentes empíricos	Referentes Teóricos
	Sub-área de formación en Teoría musical	Entrenamiento auditivo	Carrillo y Vilar (2014); Groulx (2016); Leong (1999); Mountford (1976); MacLeod y Walter (2011); Taebel (1980)	González (1974); Hemsy de Gainza (1987); NASM (2021); Zaragozà (2009)
		Conocimientos de Teoría musical	Brophy (2002); Groulx (2016)	Hemsy de Gainza (1987); NASM (2021)
		Conocimientos básicos para la composición y el arreglo	Carrillo y Vilar (2014); Ballantyne y Packer (2004)	Hemsy de Gainza (1987); NASM (2021)
Área de formación humanística		Conocimientos de historia de la música	Ballantyne y Packer (2004)	González (1987); Hemsy de Gainza (1964); NASM (2021)
		Conocimientos de apreciación musical	Leong (1999)	NASM (2021)
		Conocimientos de historia del arte		González (1974); NASM (2021)
Área de formación docente	Área de formación psicopedagógica	Conocimientos y habilidades para planear, programar y promover procesos de enseñanza-aprendizaje	Arranz (2018); Ballantyne y Packer (2004); Brophy (2002); Carrillo y Vilar (2014); Groulx (2016); Leong (1999); Millican y Forrester (2019); Taebel (1980); Teachout (1997)	González (1974); Hemsy de Gainza (1987); NASM (2021); Zaragozà (2009)
		Maneja el aula (control, disciplina, promover un buen ambiente escolar, establecer buenas relaciones con los estudiantes; desarrollar un *rapport* positivo)	Arranz (2018); Brophy (2002); Denis (2019); Legette (2013); Leong (1999); Millican y Forrester (2019); Rohwer y Henry (2004); Taebel (1980); Teachout (1997)	González (1974); Hemsy de Gainza (1987); NASM (2021); Zaragozà (2009)

Área	Sub-Área	Tipo de Competencia	Referentes empíricos	Referentes Teóricos
		Conocimiento del desarrollo psicológico de los estudiantes (ej. Necesidades afectivas, físicas y mentales)	Rohwer y Henry (2004)	Hemsy de Gainza (1987); Zaragozà (2009); NASM (2021)
		Diseñar y administrar evaluaciones	Ballantyne y Packer (2004); Leong (1999)	NASM (2021)
	Área de formación educativo-musical	Conocimiento y manejo de los métodos y enfoques activos de educación musical	**En general:** Brophy (2002) **Dalcroze:** Anderson (2012); Habron (2014) **Orff:** Kwon & Lee (2012); Taylor (2011) **Kodály:** Goopy (2013); Smuta y Buzás (2017) **Willems:** Jarrín y otros (2021); Smolej Fritz y Peklaj (2019).	Brufal (2013); NASM (2021); Sánchez-Llamas (2009)
		Conocimiento y manejo de técnicas y estrategias de enseñanza musical (ideas para explicar y demostrar conceptos musicales, desarrollo de un ritmo de ensayo musical más efectivo)	Arranz (2018); Ballantyne y Packer (2004); Groulx (2016); Legette (2013); MacLeod y Walter (2011); Millican y Forrester (2019)	González (1974); NASM (2021); Zaragozà (2009)
		Experiencia (prácticas docentes en contextos reales)	Denis (2019); Groulx (2016); Legette (2013); MacLeod y Walter (2011)	González-Moreno, (2015); Hemsy de Gainza (1964); NASM (2021); Pliego (2011); Rusinek (2006); Zaragozá (2009)

Área	Sub-Área	Tipo de Competencia	Referentes empíricos	Referentes Teóricos
		Conocimiento y manejo de los recursos y el equipamientos didáctico	Arranz (2018); Legette (2013); Leong (1999); Taebel (1980)	Hemsy de Gainza (1987); NASM (2021)
		Estrategias para involucrar a los estudiantes en la música de manera significativa	Arranz (2018); Ballantyne y Packer (2004)	Hemsy de Gainza (1987); NASM (2021)
		Conocimiento y manejo de la dirección coral escolar	Chaves-Cordero y Escamilla-Fonseca (2017); Pérez-Aldeguer (2014b), Schaumberger (2018)	González (1974); Hemsy de Gainza (1987); NASM (2021); Zaragozà (2009)
		Rítmica, movimiento y expresión corporal y danza	Ascenso et al. (2018); Boone y Cunningham (2001); Romero-Naranjo et al. (2014); Anderson (2012)	Hemsy de Gainza (1987); Pascual (2006); Peñalver (2013); Romero (2021); Zaragozà (2009)
Área de formación interdisciplinaria		Uso de las TIC	Aróstegui (2021); González-Gallego (2013); Mountford (1976); Rodríguez y Guzmán (2012)	Zaragozà (2009)
		Poseer capacidades de gestión cultural	Calderón-Flores (2018); Cárdenas-Jiménez (2020); Carballo Vargas (2016); Dillon (2005)	Cárdenas-López (2012)
Área de formación en investigación		Poseer competencias para la investigación	Cain (2010); Drill, Miller y Behrstock-Sherratt (2013)	Ceniceros-Cazares (2003); Rivas-Caicedo (2012); Scön (1992); Uribe (2009)

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5. Metodología

> *Obviamente, para mejorar la calidad de la educación artística, es imprescindible la convicción y el perfeccionamiento del profesorado, porque sin su participación no habrá reformas educacionales. También es fundamental contar con autoridades visionarias que reconozcan el valioso aporte que pueden hacer las artes en la educación de la niñez y la juventud y, por lo tanto, que demuestren con hechos concretos su voluntad de implementar nuevas políticas educacionales tendientes a desarrollar la enseñanza de las Artes.*
>
> *L. Errázuriz (2001, p. 19)*

5.1. El Problema de Investigación

Existe un desconocimiento importante sobre la estructura y organización curricular de los programas de educación musical a nivel superior en México. Poco se sabe sobre las bases filosóficas, teóricas y epistemológicas que fundamentan el diseño de los planes de estudios; mucho se desconoce sobre la coherencia y secuenciación de las asignaturas que integran la malla curricular; bastante se ignora sobre los modelos o enfoques educativo-musicales que se proponen impulsar. Del mismo modo, se tiene poco conocimiento del mercado laboral y de las necesidades sociales que los programas pretenden atender; de los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes; del perfil de los profesores que integran la planta docente; de los recursos didáctico-pedagógicos con que se cuenta y de la correspondencia/congruencia que hay entre todos sus componentes.

5.2. Hipótesis

En México, las licenciaturas en educación musical comenzaron a surgir en 1966, con el propósito de atender las necesidades didáctico-pedagógicas del sistema educativo nacional público y privado en sus ámbitos formal y no formal. Sin embargo, a pesar del importante impulso que se ha dado a la educación musical y su indudable crecimiento, tres cuestiones importantes han dificultado su plena consolidación y adecuado desarrollo: a) el número de programas de educación superior en música es insuficiente, pues de acuerdo con la ANUIES (2023) hay 14 de ellos distribuidos en 13 de los 32 estados de México; b) la matrícula total de esos programas está representada por 638 estudiantes (ANUIES, 2023) en una nación con casi 38.5 millones de niños y jóvenes en edad escolar (INEGI, 2021); c) como consecuencia,

existe un déficit de educadores musicales bien formados en todos los ámbitos y niveles (Capistrán-Gracia, 2016, 2018, 2019; González-Moreno, 2015). Aunado a lo anterior, socialmente hablando, se sabe que continúa teniendo poca aceptación como opción profesional (Capistrán-Gracia, 2019). Psicológicamente hablando, el prejuicio de que el educador musical es un músico que carece de aptitudes y talento para ser ejecutante ejerce una influencia tremenda que previene a muchos para escoger esa carrera, además de que, profesionalmente, la idea de convertirse en concertista o en atrilista de una gran orquesta se constituye como un gran atractivo (Capistrán-Gracia, 2019; De la Rosa, 2013; Roberts, 2004). Finalmente, y reforzando aún más el prejuicio ya mencionado, se tiene noticia de que en algunas instituciones se ha llegado a tomar estos programas como destino para ubicar a los candidatos que no poseen los conocimientos, habilidades y destrezas suficientes para ingresar a los programas de ejecución instrumental (L. M. García Peña[8], comunicación personal, 18 de enero de 2021; Javier Arturo Ramírez[9], 29 de noviembre de 2019, comunicación personal). Las problemáticas anteriormente enumeradas podrían estar ocasionando que existan pocos programas especializados en educación musical, que estos sean poco difundidos, que la matrícula sea poca, que el índice de egreso sea bajo y que el número de docentes especializados sea escaso. Podría también haber un factor más que contribuye para que esta carrera no pueda consolidarse; ese factor podría estar representado por debilidades en los distintos componentes que integran los planes de estudios (programas de materia, fundamentación, orientación pedagógica, perfil de egreso, etc.), así como en los diversos elementos que intervienen en la operatividad del programa (nivel de preparación docente, disponibilidad de recursos didáctico-pedagógicos, suficiencia de la infraestructura, etc.).

5.3. Justificación

Tener un conocimiento profundo de las fortalezas y debilidades que exhiben los distintos componentes que integran los programas de educación musical (programas de materia, fundamentación, orientación pedagógica, perfil de egreso, etc.), así como de los diversos elementos que intervienen en su impartición (nivel de preparación docente,

[8] Director del Conservatorio de Musica del Estado de México
[9] Ex-Director de la Unidad Académica de Musica de la Universidad Autónoma de Nayarit

disponibilidad de recursos didáctico-pedagógicos, suficiencia de la infraestructura, etc.) es crucial para generar un diagnóstico de este tipo de programas en México y así poder generar propuestas de mejora, de tal manera que el diseño curricular sea más acorde a las necesidades sociales y del mercado laboral que se busca atender y a los intereses de los estudiantes, con el propósito de que los programas se vayan consolidando y así contar con más y mejores educadores musicales.

5.4. Objetivos

Objetivo general

Generar un diagnóstico de los programas académicos públicos de Licenciatura en Educación Musical en México.

Objetivos específicos

1. Caracterizar la estructura curricular de los planes de estudios.
2. Determinar el mercado laboral que buscan atender.
3. Identificar sus objetivos.
4. Identificar los perfiles de ingreso y egreso.
5. Determinar los modelos educativo-musicales que se proponen.
6. Identificar las áreas de oportunidad y fortalezas.
7. Caracterizar el perfil de los profesores que integran su planta docente.
8. Caracterizar los recursos didáctico-pedagógicos con que cuentan.
9. Caracterizar las percepciones de los docentes involucrados en los programas educativos respecto a las fortalezas y áreas de oportunidad que éstos exhiben.
10. Identificar las motivaciones que hicieron a los estudiantes escoger el programa en educación musical
11. Caracterizar la identidad profesional de los estudiantes
12. Caracterizar la percepción que los estudiantes tienen en relación con el programa en que están matriculados (plan de estudios, profesorado, adecuación del espacio y equipo y apoyo institucional para complementar su formación)

5.5. Procedimientos, métodos y materiales

Con el propósito de tener una visión global de la formación del profesorado de música en México, y dar respuesta al problema de investigación y cumplir con los objetivos planteados, el doctorando implementó una metodología de corte mixto. La parte cualitativa incluyó el análisis comparativo de los 14 planes de estudios especializados en educación musical, el análisis de los datos obtenidos a través de entrevistas en profundidad realizadas a docentes de los 14 programas educativos del país, así como un estudio de caso.

Por otro lado, la parte cuantitativa estuvo representada por dos encuestas. La primera fue aplicada a los docentes de todos los programas académicos especializados en educación musical de México. La segunda fue aplicada a los estudiantes de todos los programas académicos del país. En la Tabla 14 se presentan los objetivos, las metodologías a utilizar y las técnicas utilizadas para la recogida de la información. En los siguientes capítulos se presentará en detalle cada una de las metodologías empleadas, así como los resultados obtenidos a través de ellas.

Tabla 14. Objetivos particulares y metodologías y técnicas para alcanzarlos

Objetivos	Metodología	Técnica
1. Caracterizar la estructura curricular de los planes de estudios **2.** Determinar el mercado laboral que buscan atender **3.** Identificar sus objetivos **4.** Identificar los perfiles de ingreso y egreso **5.** Determinar los modelos educativo-musicales que se proponen **6.** Identificar las áreas de oportunidad y fortalezas	Metodología cualitativa	• Análisis documental

Objetivos	Metodología	Técnica
7. Caracterizar el perfil de los profesores que integran su planta docente **8.** Caracterizar los recursos didáctico-pedagógicos con que cuentan **9.** Caracterizar las percepciones de los docentes involucrados en los programas educativos respecto a las fortalezas y áreas de oportunidad que éstos exhiben	Metodología mixta	• Encuesta aplicada a los docentes de los 14 programas educativos de tipo público que se enlistan en el Anuario ANUIES 2023 • Entrevista semiestructurada a los coordinadores de los 14 programas académicos. • Estudio de caso
10. Identificar las motivaciones que hicieron a los estudiantes escoger el programa en educación musical. **11.** Caracterizar la identidad profesional de los estudiantes. **12.** Caracterizar la percepción que los estudiantes tienen en relación con el programa en que están matriculados (plan de estudios, profesorado, adecuación del espacio y equipo y apoyo institucional para complementar su formación).	Metodología mixta	• Encuesta aplicada a los estudiantes de los 14 programas educativos de tipo público que se enlistan en el Anuario ANUIES 2023 • Estudio de caso

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 6. Análisis de los Planes de Estudios de los 14 Programas de Formación del Profesorado de Música en México

> *Si los formadores de profesores de música desean influir en los planes de estudios musicales, el trabajo debería comenzar ya en la formación inicial. En este contexto, dicha formación del profesorado de música también debería ser cuestionada.*
>
> *Catharina Christophersen (2021, p. 21)*

6.1. Preámbulo

Desde principios del siglo XX diversos académicos y organismos han tratado de generar un perfil idóneo del docente de música, a partir del cual las instituciones de educación musical a nivel superior puedan diseñar los Planes de Estudios (en adelante, PE), y así equipar a los futuros maestros con las competencias necesarias para delinear e implementar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos (Carbajo, 2009), que no solo se dirijan al desarrollo técnico-musical del estudiante, sino que también impulsen su formación psicológica, emocional, estética y humanista (Giráldez, 2011) e inculquen y promuevan valores humanos en él (Touriñán, 2006).

Como se ha visto en los capítulos correspondientes al marco teórico-conceptual y a la revisión bibliográfica, académicos como Hemsy de Gainza (2007) y Frega (1995), entre otros, han propuesto listados de competencias técnico-musicales, psicopedagógicas e interpersonales que podrían caracterizar el perfil del docente de música. Por su parte, académicos e investigadores como Baird (1958), Taebel (1980), Leong, (1999); Teachout (1997), Brophy (2002), Ballantyne y Packer (2004) y Groulx (2016), entre otros, se han preocupado por investigar, desde la perspectiva de los propios protagonistas (estudiantes, maestros novatos, maestros con experiencia y profesores universitarios) las competencias que estos deberían poseer para servir mejor a la profesión. Del mismo modo, investigadores como Aróstegui (2006, 2010, 2011, 2013, 2021), Rusinek (2006), Carbajo (2009), Carrillo y Vilar (2014, 216), Pliego (2011) y González-Moreno (2015), han generado documentos académicos que dan cuenta de la naturaleza, estructura, características y problemáticas de los programas de formación de formadores y han hecho propuestas de mejora.

Finalmente, aunque no por ello menos importante, organismos como la *National Association of Schools of Music* de los Estados Unidos de América (fundada en 1924) se ha preocupado por definir y organizar las competencias que deben caracterizar al educador

musical y por establecer los estándares musicales que se deben lograr y mantener en la educación básica de ese país (NASM, 2021), con lo que se ha constituido en un referente importante para muchas naciones (Carbajo, 2009). Más aún, este organismo ha sido designado por el Departamento de Educación de ese país como la agencia responsable de acreditar los programas académicos en música.

Desgraciadamente, y a pesar del impulso que se ha dado a la educación musical y del rol protagónico del maestro de música, la investigación en torno a las competencias que deben integrar su perfil docente y a la formación de formadores en el contexto mexicano se encuentra en una situación precaria (González-Moreno, 2015). Para empezar, aun cuando la Secretaría de Educación Pública de México, a través del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, ha establecido las competencias que el docente de educación básica debe poseer para llevar a cabo su labor magisterial, ha sido imposible encontrar un documento que las enliste.

Por otro lado, se esperaría que la información derivada de estudios teóricos y de investigaciones empíricas constituyera un fundamento epistemológico sólido a partir del cual diseñar PE más objetivos, realistas y más acordes a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral (Díaz-Gómez, 2012). Sin embargo, en muchas ocasiones los integrantes de los comités prescinden de ese conocimiento y toman muchas decisiones curriculares sobre la base de la tradición y de la experiencia personal (Jiménez-Ríos, 2002). Más aún, algunas veces se involucran en acaloradas controversias al tratar de imponer sus muy particulares puntos de vista, algo que se ve reflejado en diseños curriculares con múltiples vacíos y áreas de oportunidad (Islas-Ávila y Capistrán-Gracia, 2017).

A pesar del panorama anterior, desde hace algunos años, el ejercicio de la docencia musical en México, por lo menos en el ámbito formal, requiere de maestros de educación musical poseedores de un título profesional que los avale (Capistrán-Gracia, 2018). Así, los programas de Licenciatura en Educación Musical o de Licenciatura en Música con énfasis o salida terminal en educación musical, se han ido consolidando, si bien, como se vio en la revisión bibliográfica, quedó planteado en el problema de investigación y se verá en los resultados de esta investigación, quedan áreas de oportunidad muy importantes por atender.

6.2. Metodología

En este capítulo el doctorando presenta los resultados de una investigación de tipo documental, de corte cualitativo y de naturaleza exploratoria-diagnóstico, que tiene como propósito lograr los primeros seis objetivos específicos que se proponen en esta tesis: 1) caracterizar la estructura curricular de los planes de estudios; 2) determinar el mercado laboral que buscan atender; 3) identificar sus objetivos; 4) identificar los perfiles de ingreso y egreso; 5) determinar los modelos educativo-musicales que se proponen; 6) identificar las áreas de oportunidad y fortalezas.

Esta parte de la investigación es de corte cualitativo, ya que se basa en una perspectiva interpretativa que se enfoca en la comprensión del significado de las acciones de las personas y sus instituciones (Hernández-Sampieri et al., 2014) y la técnica utilizada fue el análisis documental. Tancara (1993, p. 94) define la investigación documental como:

> Una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia.

En ese sentido, este capítulo es el resultado, en primer lugar, de la búsqueda, procesamiento y almacenamiento de los PE de Formación del Profesorado de Música (FPM) y de cada uno de sus programas de materia; y en segundo lugar, de la presentación de información nueva derivada de un meticuloso análisis comparativo, que es expuesta de manera sistemática, coherente y argumentada.

El análisis comparativo antes mencionado se realizó a partir de una serie de criterios que serán abordados más adelante, y que tuvieron como propósito la identificación de similitudes y disimilitudes, pues como establecen González-Falcón y Collazo (2019, p. 2): "El objetivo de la Educación Comparada consiste en reunir, clasificar, describir y analizar cuantitativa y cualitativamente toda la información obtenida para compararla entre sí y determinar las regularidades y peculiaridades del objeto de análisis". La utilidad de la educación comparada ha sido reconocida ampliamente, ya que, entre otras cosas, se preocupa por la formación y desarrollo profesional de los maestros y promueve el análisis de por qué, para qué y cómo educar.

Tanto los PE como los programas de materia, cuando están disponibles para el público en general, representan la oferta educativa de la institución, así como su organización, misión,

visión, y valores. Más aún, reflejan el compromiso de las universidades para dar transparencia a los procesos de formación (Gil-Asensio, 2008). En una investigación de este tipo, su estudio detallado se vuelve crucial y se constituye en punto de partida para la segunda fase, que involucra otras técnicas investigativas, tanto cualitativas como cuantitativas.

6.3. Selección de los PE involucrados en el análisis

Para propósito de esta investigación se decidió analizar los PE de los 14 programas universitarios de educación musical de tipo público que se enlistan en el Anuario de la ANUIES (2023), dado que son los que ejercen el rol más protagónico en la formación de los futuros educadores musicales. Los programas seleccionados aparecen en la tabla 15 y son parte de apenas 13 estados de los 32 que conforman la República Mexicana (ver Figura 4).

Tabla 15. Planes de estudios analizados

	Institución	Titulación	Estado
1	Universidad Nacional Autónoma de México	Licenciatura en Educación Musical	Ciudad de México
2	Conservatorio Nacional de Música	Licenciatura en Educación Musical	Ciudad de México
3	Conservatorio de Música del Estado de México	Licenciatura en Educación Musical	Estado de México
4	Universidad Veracruzana, Facultad de Música	Licenciatura en Educación Musical	Veracruz
5	Escuela Estatal de Música	Licenciatura en Educación Musical	San Luis Potosí
6	Escuela Superior de Música, Instituto Sinaloense de Cultura	Licenciatura en Pedagogía Musical	Sinaloa
7	Universidad Juárez del Estado de Durango	Licenciatura en Educación Musical y Expresión Artística	Durango
8	Universidad de Guadalajara	Licenciatura en Música con Orientación en Pedagogía Musical	Jalisco
9	Escuela de Música del Estado de Hidalgo	Licenciatura en Música en el Área de Pedagogía Especializada	Hidalgo
10	Universidad Autónoma de Nuevo León,	Licenciatura en Música con Acentuación en Educación Musical	Nuevo León
11	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Licenciatura en Música, Terminal Educación Musical	Puebla
12	Universidad Autónoma de Nayarit	Licenciatura en Música con Línea de Formación en Didáctica Musical	Nayarit
13	Universidad de Guanajuato	Licenciatura en Música con Salida Terminal en Educación Musical	Guanajuato
14	Universidad Autónoma de Coahuila	Licenciatura en Música con Acentuación en Educación Musical	Coahuila

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Estados de México que cuentan con programas de educación musical

Fuente: Elaboración propia.

6.4. Instrumento

Para llevar a cabo el análisis de los PE se utilizó una rúbrica creada por los integrantes del proyecto ALFA II-0448-A, grupo de investigación coordinado por el Dr. José Luis Aróstegui Plaza (2010), la cual fue revisada en 2018 por un equipo de académicos expertos en el tema. Más recientemente, la rúbrica PROFMUS fue utilizada en varios estudios, cuyos resultados fueron parte del monográfico "Formación del profesorado de Música: de dónde venimos y hacia dónde vamos" publicado por la *Revista Electrónica de Leeme*. De esos artículos destaca el de Fernández-Jiménez y Valdivia-Sevilla (2020), el de Serrano et al. (2020) y el de Blanco y Peñalba (2020). Dicha rúbrica incluye las categorías y subcategorías que se presentan en la Tabla 16.

Tabla 16. Estructura de la rúbrica PROFMUS

Categoría/Subcategoría	Información que se busca
Datos generales	• Nombre del evaluador, de la universidad, de la titulación, grado que se otorga y webs de información.
Plan de estudios	
Duración y estructura del grado o master	• Número de años • Número de semestres totales • Número de ECTs por semestre • Número de asignaturas por semestre • Distribución de ECTs (formación básica, obligatoria, optativas, prácticas externas, trabajo fin de grado/fin de máster) • Objetivos del plan, perfil de ingreso y perfil de egreso • Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos
Asignaturas del plan de estudios	• Departamento que las imparte • Número de asignaturas que imparte cada departamento, • ECTs y horas • Número mínimo de asignaturas musicales para obtener la mención
Asignaturas musicales	• Datos generales de la asignatura (nombre, curso, semestre, créditos totales, áreas que la imparten) • Objetivos/competencias, contenidos, tipo de evaluación, metodología de enseñanza, bibliografía básica
Articulación del PE	• Relación entre la justificación del plan de estudios, los objetivos y sus metas. • Seriación y articulación horizontal y vertical de la estructura curricular.
Observaciones	• Comentarios del evaluador.

Fuente: Elaboración propia.

6.5. Procedimiento: recopilación, análisis y triangulación.

Cómo se explicó anteriormente, el ANUARIO 2022-2023 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2023) enlista 14 programas de formación de educadores musicales de tipo público. Así, se procedió a localizar los PE y los programas de materia en las páginas web oficiales de las instituciones que los

ofrecen. Desafortunadamente, solo tres instituciones han puesto esos documentos a disposición de los usuarios. Por lo anterior, el doctorando procedió a solicitarlos por dos medios: 1) a través de llamadas y correos personales a los directores de las instituciones educativas; 2) a través de la Plataforma del Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI), organismo que se encarga de hacer cumplir la Ley de Transparencia y que se asegura de que los documentos públicos sean puestos a disposición de los usuarios a través de los entes obligados.

En una segunda etapa, el autor analizó los PE y programas de materia con el propósito de determinar la estructura curricular general, el enfoque educativo, y la información disponible, así como las similitudes y diferencias más importantes con la finalidad de reconfigurar la rúbrica antes mencionada de acuerdo con las características de los PE mexicanos. De la reconfiguración de la rúbrica se definieron las categorías y subcategorías que se muestran en la Tabla 17.

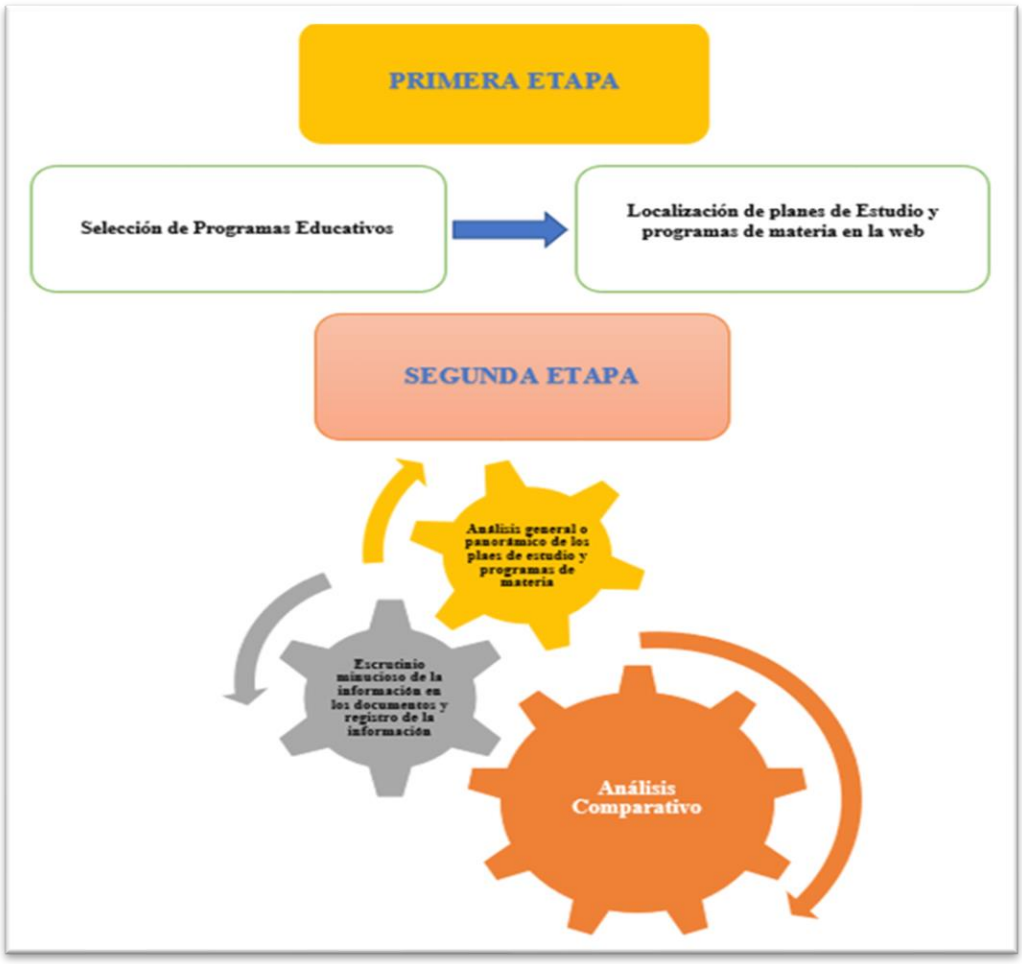
Tabla 17. Categorías de análisis para los PE mexicanos

Categoría/Subcategoría	Información que se busca
Plan de estudios: Duración y estructura de los PE	• Año del PE, número total de créditos, número total de semestres. • Procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos al ingreso. • Enfoques educativos. • Objetivos del plan, perfil de ingreso y perfil de egreso • Requisitos para la titulación
Articulación del PE	• Relación entre la justificación del plan de estudios, los objetivos y sus metas y seriación y articulación horizontal y vertical de la estructura curricular
Asignaturas del plan de estudios	• Distribución de asignaturas y créditos por Área de Formación: Formación Musical, Humanística, Educativa, En Investigación E Interdisciplinaria. ✓ Datos generales de la asignatura (nombre, semestre en que se imparte, créditos totales, número de horas semestrales) ✓ Objetivos/competencias, contenidos, metodología de enseñanza, tipo de evaluación, bibliografía básica

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se realizó un minucioso escrutinio de los documentos, con el propósito de registrar la información que respondiera a las categorías de la rúbrica, ya reconfigurada. Finalmente, los resultados fueron contrapuestos entre sí y contrastados con la información derivada de la bibliografía. Tal como lo propone Flick (2012), ese proceso no fue lineal, sino que el autor reflexionó continuamente y repitió los pasos a fin de corroborar la información y cerciorarse de realizar el mejor análisis posible, algo que se ha tratado de reflejar en la Figura 5.

Figura 5. Diagrama del procedimiento de análisis empleado



Fuente: Elaboración propia.

La validez de este estudio se fundamentó en un proceso de triangulación que involucró: a) la reflexión del propio investigador; b) la denominada triangulación de

investigador, representada por la participación del Dr. José Luis Aróstegui como director de tesis y; c) la confrontación teórica, representada por el análisis de los PE al trasluz de distintas teorías sobre el tema (Denzin, 1970).

6.6. Resultados y discusión

En este apartado se exponen los resultados más importantes derivados del análisis de cada uno de los 14 PE de formación del profesorado de música que se enlistan en el Anuario de la ANUIES (2023). A la par de los resultados, se presenta una discusión derivada de la confrontación entre la formación que los distintos PE procuran promover con las competencias que la revisión bibliográfica y el marco teórico recomiendan para el educador musical.

6.6.1. Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2006)

El PE que ofrece la UNAM (2006) a través de su Facultad de Música, así como cada uno de los programas de asignatura está disponible a través de la página web institucional. El programa educativo entró en vigor en 2006 y tiene una duración de 8 semestres con un total de 366 créditos. El PE exhibe mucha claridad, tanto en los requisitos de admisión de tipo administrativo (por ejemplo: entrega de acta de nacimiento, certificado del grado académico inmediato anterior, fechas de entrega de documentos, pagos, etc.), como en los requisitos de admisión disciplinar (exámenes teórico-musicales, audiciones, entrevistas, etc.). Más aún, la propia institución ofrece una guía de preparación para los exámenes disciplinares y para las audiciones de admisión, misma que se puede encontrar en la página web institucional.

Por lo que respecta al objetivo de este PE, pareciera que se trató de evitar el uso de las palabras “maestro de música”, “docente”, o “educador”, lo que hace que el objetivo refleje cierta vaguedad: “Que el estudiante obtenga una sólida formación respaldada en referentes musicales, humanísticos-sociales, educativos y de investigación, que le permitan enriquecer la vida cultural del país y contribuir al mejoramiento de los procesos educativos” (UNAM, 2006, p. 20). En el perfil de ingreso de la UNAM (2006, p. 22) apenas se menciona la característica más básica que debe tener un postulante: “interés por la docencia”. Por otro

lado, la redacción del perfil de egreso es muy completa y se divide en apartados en los que se enfatizan los conocimientos, las habilidades y las destrezas que el futuro profesional de la educación musical poseerá para llevar a cabo su labor, con lo que se establece una coherencia suficiente con el perfil de ingreso.

En lo que respecta a los requisitos para la titulación, aparte del servicio social se incluye la titulación por excelencia académica, la tesis, la tesina y el informe de prácticas profesionales, entre otros. En lo que respecta a opciones de titulación explícitamente relacionadas con la educación musical, únicamente se incluye la opción de "Apoyo a la Docencia".

En la justificación del PE se hace patente la necesidad de formar profesionales de la educación musical en México para atender las necesidades académicas que se presentan en los distintos ámbitos educativos, con lo que se fortalece la congruencia con el objetivo general y las metas. Por lo que respecta a la seriación, esta parece adecuada y se implementa únicamente en los casos necesarios como, por ejemplo, Teoría y Análisis Musical I-IV. En cuanto a la articulación horizontal y vertical de la estructura curricular, se refleja la típica secuenciación teoría-práctica en el orden de las materias.

El enfoque educativo de este PE es por objetivos. El formato para los programas de materia incluye apartados para datos de identificación de la asignatura, descripción de la misma, objetivo general, objetivos particulares, contenidos, sugerencias didácticas (metodologías de enseñanza) sugerencias de evaluación (mecanismos de evaluación), repertorio (cuando es pertinente) y bibliografía.

En la Tabla 18 se muestran las asignaturas que conforman cada Área de Formación (AF), así como el número de créditos correspondiente. Es evidente el grado de importancia que se le otorgó al Área de Formación Musical (AFM), con 202 créditos, en comparación con las demás áreas, sobre todo con el Área de Formación Docente (AFD), de tan solo 78 créditos.

Tabla 18. Asignaturas del PE de la UNAM organizadas por Área de Formación (AF)

Área de Formación Musical 202 créditos		**Área de Formación Humanística 40 créditos**	**Área de Formación Docente 78 créditos**		**Área de Formación en Investigación 28 créditos**
Interpretación 142 créditos	**Teoría y Crea. 60 créditos**		**Psicopedagogía 38 créditos**	**Ed. Musical 40 créditos**	
Inst. Armónico: Piano, Acordeón, Guitarra I-VIII, 40C	Teoría y Análisis Musical I- IV, 16C	Historia de la Música Mexicana I-II, 8C	Fundamentos de Pedagogía, 4C	Didáctica de la Música, 5C	Investigación Documental I y II, 6C
Canto I-II, 14C	Adiestramiento Auditivo I-IV, 16C	Historia de la Música Universal I-IV, 16C	Teorías Pedagógicas, 4C	Metodologías para la Enseñanza Musical, 7C	Seminario de Investigación Musical I y II, 14C
Dirección Coral I-IV, 40C	Composición Músico Escolar I-II, 24C	Filosofía del Arte I-II, 8C	Teoría y Diseño Curricular, 7C	Prácticas Prof. de la Ens. Musical I y II, 20C	Seminario de Titulación I y II, 8C
Dirección de Conjuntos Instrumentales I-II, 20C		Sociología de la Música, 4C	Planeación, Evaluación y Gestión Educativa en Espacios Institucionales, 3C	Psicología Educativa, 8C	
Coordinación de conjuntos musicales I-II o, Percusiones I-II, 28C		Sociología de la Educación, 4C	Fundamentos de Psicología, 8C		
			Psicología del Aprendizaje I y II, 12C		
39%	**16%**	**11%**	**10%**	**16%**	**8%**

Fuente: Elaboración propia.

En la subárea de interpretación del AFM se incluye la asignatura de Instrumento Armónico I-VIII. Al revisar los contenidos del programa de materia se puede ver que se enfoca mayormente en los aspectos técnicos del instrumento y no cubre el desarrollo de destrezas funcionales (armonización, acompañamiento, tocar de oído, transposición, etc.), vacío que se ve reflejado en la ausencia de una bibliografía básica adecuada para ese propósito. Por lo que respecta a la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas propias del canto, como competencia crucial para el educador, la UNAM lo incluye como asignatura obligatoria (Canto I y II). El PE también incluye Dirección Coral I-IV. Sin embargo, la asignatura parece haber sido diseñada en función de la dirección coral general, pues no se mencionan temas relativos a la formación de coros escolares, tales como: la tesitura de las voces en los distintos niveles académicos, las vocalizaciones más apropiadas para las "voces blancas", la voz *cambiata* en el adolescente varón, el repertorio coral escolar o la bibliografía específica para el desarrollo de los coros escolares. Por el contrario, se da gran énfasis al canto gregoriano y a la música polifónica.

Dirección de Conjuntos instrumentales I y II tiene como finalidad complementar la formación teórico-práctica del educando, con conocimientos y habilidades relativas a las

técnicas de dirección de conjuntos instrumentales y vocales y a la realización de arreglos; también promueve el desarrollo de capacidades de percepción, análisis, discernimiento, reflexión y comprensión de los procesos de ensamblaje instrumental y vocal y su proceder didáctico. Sin embargo, aunque los contenidos parecen congruentes con los objetivos, preocupa la falta de una organización que refleje un avance gradual y sistemático.

En la subárea de teoría y creación musical se incluyen tres asignaturas que contribuyen al desarrollo de las competencias que establece la bibliografía científica: Teoría y Análisis Musical I-IV, Adiestramiento Auditivo I-IV y Composición Músico Escolar I y II. De estas asignaturas destaca la última, ya que a través de ella se podría llenar un vacío muy importante en la educación musical mexicana: la composición de obras vocales y/o instrumentales con fines didácticos.

El Área de Formación Humanística (AFH) incorpora cinco asignaturas. Al analizar los programas de asignatura de esta área, destacó el hecho de que aparte de contribuir al desarrollo de algunas de las competencias recomendadas por la bibliografía, la mayoría estuvieran muy bien redactados, y que la información contenida fuera pertinente y congruente, a diferencia de los programas del AFM, que en su mayoría se caracterizaron por lo opuesto.

En la Área de Formación Docente (AFD), destaca que hay más del doble de asignaturas en la subárea de formación en psicopedagogía en comparación con la subárea educativo-musical. Al igual que en la AFH, es menester señalar que la mayoría de los programas correspondientes a la subárea de formación psicopedagógica reflejan un buen diseño y reflejan congruencia entre sus distintos componentes.

Por lo que respecta a la subárea educativo-musical, todos los programas de las asignaturas están bien diseñados, son pertinentes y reflejan congruencia entre sus distintos componentes. Sin embargo, es importante advertir que los programas parecen enfatizar más los aspectos de tipo teórico que los aspectos de tipo práctico. Así, por ejemplo, Didáctica de la Música aborda aspectos de la didáctica general en un 80% del programa, y solo en la última unidad se abordan contenidos de didáctica musical que resultan vagos o ambiguos, y que no están respaldados por la bibliografía básica que se proporciona en el programa.

Del mismo modo, en Metodologías para la Enseñanza Musical se pretende cubrir los enfoques y métodos activos de pedagogos como Dalcroze, Orff, Kodály, y Willems, entre

otros. Sin embargo, el programa establece que se trata de una materia que requiere de 4 créditos teóricos y de 1 solo crédito práctico, un aspecto paradójico en una materia que debería ser por lo menos un 90% vivencial, es decir, práctica.

La asignatura Obligatoria de Elección (UNAM) proporciona dos opciones: Coordinación de Conjuntos Musicales I y II y Percusiones I y II. Se pensaría que son materias que, por igual, contribuyen a la formación del educador musical, sin embargo, no es así. Al revisar el programa de la primera asignatura, quedó claro que sus objetivos y contenidos son muy cercanos al enfoque educativo-musical de Carl Orff. Por otro lado, la información contenida en el programa de Percusiones I y II refleja que se trata de una réplica de los programas que se imparten en la carrera de instrumentista, por lo que tiene una conexión muy débil con el ámbito de la educación musical, ya que ni siquiera se aborda la técnica de los instrumentos de pequeña percusión para uso escolar o los instrumentos de teclado Orff. Las diferencias mencionadas reflejan que se trata de materias que pertenecerían a dos áreas formativas distintas.

Finalmente, por lo que respecta a las prácticas docentes en contextos reales, la UNAM se caracteriza por incluir Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical I y II en los semestres 8º y 10º, con el propósito de coadyuvar a la formación académica y a la capacitación profesional del futuro docente. De acuerdo con el programa de asignatura, estas prácticas se llevan a cabo en instituciones educativas, en las que los estudiantes planean, gestionan y evalúan un proyecto de intervención en educación musical, bajo la supervisión de un tutor y de un docente de ese contexto educativo. Llama la atención que entre los dos cursos (9º semestre) se imparte la asignatura Planeación, Evaluación y Gestión Educativa en Espacios Institucionales, pues la información en el programa implica que los conocimientos que se adquieren en esa materia se podrían aplicar en los dos semestres de Prácticas Profesionales de la Enseñanza Musical.

En el Área de Formación en Investigación (AFEI), al analizar los programas de asignatura se encontró que, Seminario de investigación musical I y II es 100% "copiado-pegado" de Seminario de Titulación I y II. ¿Qué es lo que se pretende al implementar asignaturas cuyos contenidos están repetidos? Finalmente, en el Área de Formación Interdisciplinaria (AFI) no existen asignaturas que pudieran conformar de manera explícita una Área de Formación Interdisciplinaria. Sin embargo, el PE establece que los estudiantes

deben tomar hasta 18 créditos optativos. Este programa cuenta con una vasta diversidad de asignaturas optativas, algunas de ellas de carácter interdisciplinario que el estudiante podría tomar para complementar su formación, entre ellas: Gestión de Proyectos Profesionales y Herramientas Tecnológicas de Creación, Grabación y Producción Musical e Informática Musical, que procuran algunas de las competencias recomendadas por la bibliografía.

6.6.2. Licenciatura en Educación Musical del Conservatorio Nacional de Música (CNM, 2017)

El PE que ofrece el Conservatorio Nacional de Música fue obtenido a través de la Plataforma Nacional de Transparencia del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI); entró en vigor en el 2011, pero se actualizó con una adenda en 2017 y se basa en el enfoque de propósitos educativos. Su malla curricular es de cinco años (no está organizada por semestres), con un total de 335 créditos totales, si el estudiante decide tomar piano como instrumento principal, y de 392.5 créditos, si toma guitarra. Al realizar una búsqueda en Internet se pueden encontrar fácilmente los requisitos de admisión administrativos y disciplinares para ingresar a cada una de las carreras que ofrece esa institución. Al revisar el PE no se encontró un objetivo general, sino una serie de cuatro propósitos que dejan en claro la finalidad que se persigue. Entre esos propósitos destaca el primero:

> Formar docentes de música para su inserción en los diferentes tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional y en los espacios donde exista la posibilidad o necesidad de establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la música sea parte esencial del desarrollo social, cultural e individual de los miembros de la comunidad (CNM, 2017, p. 22).

Al revisar el perfil de ingreso, el perfil de egreso, la justificación y la fundamentación del PE, se observó claridad, pertinencia y congruencia. En relación a los requisitos de titulación, el PE proporciona varias opciones, entre las que se cuenta: la tesis, tesina y titulación por aprovechamiento, al igual que un par de opciones relacionadas con la educación musical: a) presentación de una clase; b) informe de práctica educativa. En cuanto a la articulación horizontal y vertical de la estructura curricular, la malla refleja la típica secuencia teoría-práctica en el orden de las materias.

Por lo que respecta a las asignaturas que conforman este PE, en la Tabla 19 pueden verse cuáles integran cada área de formación, así como el número de créditos respectivo. Es necesario explicar que este programa tiene una estructura curricular nada ortodoxa, ya que, a diferencia del resto de las licenciaturas, incorpora asignaturas de niveles previos y de planes de estudios anteriores:

> Para la formación académica de los alumnos de la Licenciatura en Educación Musical, fue necesario incluir materias del Tronco Común del Nivel Técnico Profesional y del Nivel Superior (Profesional Asociado y Licenciatura) que pertenecen al Plan de Estudios 2006, para efectos de este plan de estudios se respetan estas claves, dado que no se trata de asignaturas distintas, como lo haría suponer la asignación de una clave con las características aquí descritas. Esta decisión se desprende del hecho que la formación que proporcionan estas asignaturas corresponde a los principios de la música y dado el carácter del proceso de formación aparecen en niveles previos a lo que se considera el nivel superior dentro del plan de estudios, los cuales por otra parte no se ofrecen para la Licenciatura en Educación Musical (CNM, 2017).

En otras palabras, se trata de asignaturas que los estudiantes deben tomar en los niveles previos, y, en el caso de pertenecer al Nivel Técnico Profesional 2006, no tienen valor de créditos, como se muestra en la Figura 6 que fue tomada del PE oficial de esta carrera (solo las asignaturas con 1 asterisco).

Figura 6. Extracto de la tira de materias de la Lic. En Educación Musical del CNM

PRIMER AÑO

ASIGNATURA	CLAVE	SERIACIÓN	HRS. SEMANALES					CRÉDITOS
			T	P	T-P	PI	TOTAL	
Solfeo III *	TPTC0305	TPTC0203			4		4	
Armonía Diatónica *	TPTC0306				3		3	
Instrumento III ***								
Instrumento Auxiliar I ***					1	2	3	7.5
Conjuntos Corales I *	TPTC0204				3		3	
Introducción a la Música *	TPTC0102		2				2	
Didáctica General	EMDG0101				2	1	3	7.5
Psicología	EMPS0102				2	1	3	7.5
Evaluación y Planeación Educativa	EMEP0103				2	1	3	7.5
Acústica y Organología **	PATC0208		2			1	3	7.5
SUBTOTAL			**4**		**17**	**6**	**27**	**37.5**

Fuente: Imagen tomada del PE 2011, adenda 2017 de la LEM del CNM.

Los programas de asignatura incluyen los siguientes apartados: datos de identificación, propósito, contenidos, información relativa a la evaluación (criterios y

evidencias) y bibliografía. No se incluye un apartado para métodos o estrategias de enseñanza.

El AFM incluye asignaturas que promueven las competencias establecidas en la revisión bibliográfica. Sin embargo, al revisar los programas de materia se observaron debilidades importantes. En la subárea de interpretación, el programa de Conjuntos Corales I y II no incluye contenidos relativos al desarrollo de la técnica vocal ni aspectos tan importantes para el canto coral como el balance, el empaste, los resonadores, el *passagio*, la colocación o impostación, etc.

Tabla 19. Asignaturas del PE del CNM por Área de Formación

Área de Formación Musical		**Área de Formación Humanística 52,5C**	**Área de Formación Docente**		**Área de Formación en Investigación 20C**	**Área de formación interdisciplinaria 15C**
Interpretación P*=107,5C G*=162,5C	**Creación y Teoría P=32,5C G=35C**		**Psicopedagógica 37,5C**	**Educativo Musical** 50C		
Instrumento III – VII P=85C G=140C	Solfeo III y IV 0C	Introducción a la Música 0C	Didáctica General 7,5C	Didáctica de la Música I –II 15C	Métodos de Investigación 10C	Informática Musical 7,5C
Instrumento Auxiliar I-III 22,5C	Armonía Diatónica 0C	Historia de la Música I y II 15C	Psicología 7,5C	Taller de Docencia Musical I-II 20C	Seminario de Titulación 10C	Acústica y Organología 7,5C
Conjuntos Corales I-II 0C	Armonía Cromática, 0C	Historia del Arte 7,5C	Evaluación y Planeación Educativa 7,5C	Formación y Dirección de Grupos Vocales e Instrumentales 5C		
	Armonía Contemporánea 7,5C Contrapunto 0C Análisis Musical I y II 15C Principios de Armonía al Instrumento: P=0C G=2,5C Instrumentación y Composición Escolar 10C	Dimensión Social de la Música 7,5C Historia de la Música en México 7,5C Folclor Musical Mexicano 7,5C Estética 7,5C	Psicología del Desarrollo Humano 7,5C Ética y Educación 7,5C	Solmisación I y II 10C Canto Didáctico I-II 0C		
P= 32% G=41%	P=10% G=10%	P=16% G=13%	P=11% G=10%	P=15% G=13%	P=6% G=5%	P=5% G=4%
2 optativas=15C P=5% - G=4%						
P=Piano, G= Guitarra						

Fuente: Elaboración propia.

La asignatura de Instrumento Auxiliar I-III ofrece cinco opciones: piano, guitarra, flauta dulce, percusiones y canto. Sin embargo, desde la perspectiva del doctorando refleja varias problemáticas: a) los instrumentos no deberían ser opcionales, dado que cada uno de ellos representa una competencia importante para el futuro educador; b) un docente generalista no requiere de tres años para adquirir los fundamentos de instrumentos escolares como flauta dulce, percusiones y canto ya que las competencias que utilizará en el ámbito escolar son mucho más modestas; c) piano y guitarra deberían incorporar destrezas funcionales, como improvisar, armonizar, acompañar, transportar y tocar de oído, mismas que no se cubren en la asignatura de Instrumento; d) los contenidos del programa de percusiones no corresponden a la formación de un educador, no se hace referencia a las pequeñas percusiones de uso tan frecuente en el contexto escolar y mucho menos a los instrumentos Orff, sino que son programas representativos de la carrera de instrumentista.

Por lo que respecta a la subárea de teoría y creación musical, las asignaturas cubren las competencias referenciadas. De hecho, aquí se valora como fortalezas importantes la inclusión de asignaturas como Principios de Armonía al Instrumento e Instrumentación y Composición Escolar. Sin embargo, se debe señalar un área de oportunidad: el número de asignaturas en esta área no guarda un equilibrio con las demás áreas formativas, sobre todo con el Área Educativo-Musical, que es la parte medular de la carrera.

En el AFH, igualmente se puede apreciar un conjunto de asignaturas que promueven el desarrollo de las competencias referenciadas. Sin embargo, se detectaron debilidades importantes: a) en Folclor Musical Mexicano los contenidos se enlistan de una manera muy general. Estos no parecen estar relacionados con el folclor ni con las distintas manifestaciones culturales, sino con momentos históricos de México. Así, no se hace referencia a estilos, géneros, regiones, y mucho menos a conceptos de tipo etnomusicológico que orienten los procesos cognitivos y de enseñanza-aprendizaje; b) en Historia de la Música I y II y en Historia del Arte no se observa un orden secuencial, ni subdivisión de contenidos por periodos estilísticos. De hecho, no parece haber un hilo conductor entre los distintos contenidos, y se omiten algunos contenidos importantes; c) en Análisis Musical I y II no se observa un orden secuencial, por ejemplo, uno esperaría ver una secuenciación como “formas musicales básicas: AB, ABA y ABACADA”, para luego pasar a formas más complejas como la forma sonata.

La subárea de formación psicopedagógica del AFD también incluye asignaturas que cubren las competencias referenciadas, pero se observan las siguientes áreas de oportunidad: a) en Psicología del Desarrollo Humano el propósito fue redactado de una manera muy sucinta que, aunque es clara, se queda corta en relación a la importancia de conocer las distintas teorías del desarrollo humano para propósitos o fines educativos. Los contenidos se enlistan de una manera extremadamente general y, aunque se observa un orden secuencial, no se incluye subcontenidos que permitan determinar el nivel de amplitud y profundidad con que serán abordados. Del mismo modo, se echa de menos contenidos como las teorías del desarrollo de Piaget, Kohlberg, Skinner, Erikson o Vygotsky. Finalmente, la bibliografía no parece estar relacionada con los contenidos.

La subárea educativo-musical también cubre las competencias referenciadas, pero se detectaron las siguientes áreas de oportunidad:

a) En Didáctica de la Música, dada la abundancia de contenidos y el poco número de horas que se le han asignado quedan dudas sobre la posibilidad de que los enfoques de educación musical serán abordados suficientemente durante los dos años. Del mismo modo, la ausencia de subdivisiones en el apartado correspondiente a las "corrientes pedagógico musicales de los siglos XX y XXI" no permiten determinar qué es lo que se va a hacer durante el año y si se abordarán de manera vivencial.
b) En Taller de Docencia Musical I y II, se valora que se incluyan prácticas docentes en contextos reales. Los contenidos para el primer curso están enlistados de una manera clara y precisa, se observa un orden secuencial, y se incluyen subdivisiones de contenidos que dan mayor claridad acerca del nivel de profundidad y detalle con que se va a desarrollar la asignatura. Se observa la inclusión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin embargo, sorprende que no se haga referencia a la aplicación de las actividades derivadas de los enfoques pedagógico-musicales vistos en "Didáctica de la Música" y que se enfatice la preparación de una obra musical, vocal o instrumental para el aula. También se extraña la diferenciación de los niveles educativos y de los materiales y actividades adecuadas para cada nivel. En el segundo curso se puede observar lo contrario, es decir, los contenidos están representados por una serie de temas en la que no se

evidencia un orden o secuencia, sino que parece una lista de ideas o puntos clave que podrían ser abordados en clase.

c) En Formación y Dirección de Grupos Vocales e Instrumentales los contenidos están representados por una lista en la que no se evidencia un orden o secuencia, más bien parece una lista de ideas o puntos clave que deben ser abordados en clase durante el año escolar; no se encuentran contenidos procedimentales que den cuenta de las actividades que se podrían desarrollar en clase y como se harían. En otras palabras, no hay información que permita saber cómo es que el estudiante va a tener la experiencia de dirigir esas agrupaciones vocales e instrumentales; se echa de menos los conjuntos de percusiones, los conjuntos Orff, las rondallas y las estudiantinas. Por otro lado, el tiempo asignado a la clase es muy poco para cubrir la diversidad de conjuntos escolares que se pueden trabajar y tener una experiencia formativa satisfactoria.

d) Finalmente, la asignatura de Canto Didáctico I-II constituye un acierto importante de este PE, aunque se echa de menos el contenido relativo al cambio de voz en el niño (*cambiata*), así como la ausencia de contenidos relativos a vocalizaciones para niveles escolares.

Por lo que respecta al AFEI, se incorporan asignaturas para desarrollar competencias en investigación suficientes para cumplir con el requisito final de titulación (tesis, tesina, etc.), sin embargo, en Métodos de Investigación no se observa una secuenciación de contenidos que permita comprender como se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro de un producto final y que, de acuerdo con el propósito de esa materia, estaría representado por una investigación en el ámbito educativo-musical. Del mismo modo, se echa de menos que no se incluya un apartado con las partes que estructuran una investigación (problema e investigación, preguntas y objetivos de investigación, hipótesis, justificación, etc.).

Finalmente, en el AFI se incluyen dos asignaturas: Acústica y Organología e Informática Musical. En la primera se echa de menos la construcción de instrumentos musicales para fines escolares, un tema que sería de gran importancia para el futuro educador musical. En la segunda, aunque es una materia importante en la formación de un educador musical, se dejan fuera las TIC, una parte crucial de la educación musical del siglo XXI. Cabe

mencionar que en esta área se podría incluir alguna asignatura que contribuya el desarrollo de las competencias relativas a la gestión cultural y artística, como lo recomienda la bibliografía.

Para terminar, es importante mencionar que el PE incluye un par de materias optativas a escoger entre: Armonía al Teclado II, Bajo Cifrado I, Arreglos Corales, Anatomía del Aparato Fonador, Taller de Análisis y Estilo Musical III, Alemán, Italiano, Francés, Inglés, Introducción a la Musicología, Taller de Actuación para Cantantes I y Promoción y Producción Artísticas. Si el estudiante escogiera esta última asignatura, se llenaría el vacío que se mencionó en el párrafo anterior, relativo a la gestión cultural.

6.6.3. Licenciatura en Educación Musical del Conservatorio de Música del Estado de México (COMEM, 2005)

Este PE fue aprobado en 2005, tiene una duración de 10 semestres con un total de 25 asignaturas y 516 créditos. El objetivo del programa es totalmente claro y pertinente y establece que se procura la formación de docentes que atiendan las necesidades de la educación musical actual en todos sus niveles y ámbitos. El objetivo va más allá e incluye el diseño y ejecución de proyectos y programas de educación musical, así como el involucramiento en la investigación educativo-musical a fin de "comprobar científicamente la importancia de la música en el desarrollo integral de los alumnos" (COMEM, 2005, p. 4).

El perfil de ingreso y egreso son claros, adecuados y pertinentes. Por lo que respecta a los procedimientos para evaluar los conocimientos de los candidatos a ingresar, estos se especifican en la página web de la institución. En lo que respecta a los requisitos de titulación estos se localizan en el PE.

Al analizar los contenidos que se abordan en cada asignatura del PE (ver Tabla 20), se encontró que en la subárea de interpretación del AFM el programa de Instrumento Funcional I-X: Piano incluye en cada semestre contenidos muy pertinentes y adecuados para el futuro educador musical. Así, aparte de los contenidos propios de la clase de piano (lectoescritura musical, técnica y repertorio) se incluyen contenidos relativos a la armonización, transposición, tocar de oído, improvisación y lectura a primera vista. También se incluye el análisis de métodos para piano y la organización de repertorio para distintos niveles de enseñanza. Finalmente, los programas también cubren la lectura de partes de piano

de canciones infantiles, rondas e himnos propios del ámbito escolar. Por lo que respecta a las debilidades, se echa de menos el acompañamiento a partir del sistema de letras-acordes como destreza funcional de gran valor y los patrones de acompañamiento. Sin embargo, llama la atención que en su bibliografía no se incluya un solo texto dedicado al desarrollo de las destrezas pianísticas funcionales, así como textos que incluyan canciones infantiles, rondas e himnos propios del ámbito escolar, lo que arroja dudas sobre cómo se desarrollan esas destrezas funcionales. No fue posible revisar el programa de Instrumento Funcional I-X: Guitarra, debido a que no fue enviado a pesar de las múltiples solicitudes que se hicieron.

Tabla 20. Asignaturas del PE del COMEM por Área de Formación

Área de Formación Musical 318 créditos		**Área de Formación Humanística 48 créditos**	**Área de Formación Docente 92 créditos**		**Área de Formación en Investigación 28 créditos**	**Área de formación interdisciplinaria 30 créditos**
Interpretación 186 créditos	**Teoría 132 créditos**		**Psicopedagógica 15 créditos**	**Educativo Musical 77 créditos**		
Instrumento Funcional I-X: Piano o Guitarra, 90C	Solfeo I-II, 28C	Introducción a la Música, 8C	Teoría Pedagógica, 5C	Introducción a la Educación Musical, 2C	Técnicas de Investigación, 4C	Inglés I-IV, 24C
Percusiones I-II, 8C	Teoría, Solfeo y Entrenamiento Auditivo I-VI, 84C	Historia de la Música I-IV, 32C	Psicología Evolutiva y Observación de la Práctica Docente I-II, 10C	Teoría del Canto I-II, 8C	Seminario de Investigación Musical, 8C	Taller de Ortografía y Redacción I-II, 6C
Conjuntos Corales I-IV, 32C	Teoría y Literatura Musical, 20C	Historia de la Música en México, 8C		Metodología de la Enseñanza Musical I-II, 14C	Titulación I-II, 16C	
Dirección de Coros I-II, 8C				Ensambles de Instrumentos Didácticos I-II, 28C		
Música de Cámara I-II, 12C				Planeación de la Enseñanza Musical, 7C		
Instrumento Complementario I-VI, 36C				Taller de Didáctica Musical I-III, 18C		
36%	**26%**	**9%**	**3%**	**15%**	**5%**	**6%**

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar el programa de Percusiones I y II, destacó que su objetivo general no es pertinente ni adecuado, ni tiene relación alguna con la Licenciatura en Educación Musical: "Dotar a los alumnos de los elementos técnicos e interpretativos que le permitan, al término del nivel técnico, iniciar sus estudios superiores en el nivel licenciatura" (COMEM, 2005b, p. 2). Aparentemente, la asignatura está dirigida a estudiantes de ejecución de percusiones,

por lo que los contenidos no tienen una relación directa con el ámbito escolar, ni se incorporan elementos propios de la pedagogía de las percusiones. Los contenidos se centran en la lectoescritura y la técnica del xilófono y el tambor.

En la asignatura de Conjuntos Corales I-IV, los contenidos son muy generales, y aun cuando en cada semestre se incluye "Técnica Vocal Aplicada a las obras de estudio" no se puede saber qué aspectos técnicos se cubren. Así, se echan de menos temas como la impostación, el balance, el empaste, el reconocimiento del *passagio*, la voz de pecho y la voz de cabeza, la voz *cambiata*, etc. En esta clase se cubren contenidos que van desde el canto gregoriano y la música medieval hasta el romanticismo y el impresionismo sin dejar fuera la música mexicana, pero no se incluyen contenidos relacionados con los conjuntos corales escolares.

Por lo que respecta a Dirección de Coros I y II, en su mayoría, los contenidos son pertinentes y adecuados, sin embargo, se dejan fuera aspectos importantes como el balance, el empaste, el passagio, la voz de cabeza y la voz de pecho, la voz cambiata, las tesituras de las voces a nivel escolar y demás aspectos cruciales para ese nivel educativo. Al final del programa II se incluye el contenido "Coros infantiles" pero no se proporciona mayor información, por lo que queda la duda sobre los subtemas que se abordarán. Del mismo modo, preocupa que no se haga mención alguna sobre los aspectos relativos a la lectura musical como parte del entrenamiento de los coros escolares, el uso de recursos Kodály para ese propósito y el involucramiento de elementos coreográficos tan importantes en el Plan de Estudios de Artes de la SEP (SEP, 2017[b]).

En cuanto a Música de Cámara I y II, los contenidos son extremadamente generales y se centran principalmente en la afinación. En ese sentido llaman la atención los contenidos "afinación; afinación por secciones, y afinación en conjunto", lo que da la impresión de que se trata más de una clase de orquesta, que de una clase en la que se trabajan distintos grupos de cámara. Tanto la vaguedad del objetivo general de la asignatura, como la ausencia total de una bibliografía no permiten tener una idea de la naturaleza de la clase.

Las asignaturas que conforman la subárea de teoría y creación musical del AFM (Solfeo I-II, Teoría, Solfeo y Entrenamiento Auditivo I -VI y Teoría y Literatura Musical I y II tienen contenidos que son pertinentes y adecuados, están organizados en temas y subtemas y contribuyen al desarrollo de las competencias del educador musical. Lo mismo puede

decirse de las asignaturas que conforman el AFH. No se identificaron vacíos o áreas de oportunidad en estas AF.

El AFD en su subárea de psicopedagogía incluye una sola asignatura: Psicología Evolutiva y Observación de la Práctica Docente I-II. Al revisar los contenidos destacó que estos son absolutamente pertinentes y adecuados y están organizados en temas y subtemas que permite ver el nivel de profundidad y amplitud con que serán abordados en clase. Se trata de una asignatura que procura las competencias establecidas por la literatura científica, lo que hace que sea una fortaleza del programa.

La subárea educativo-musical en esta AFD incluye 7 asignaturas, cuyo nivel de pertinencia, suficiencia y claridad varía en lo que respecta a la formación del educador. Así, en Introducción a la Educación Musical I-II, Teoría Pedagógica y Teoría del Canto I-II, los contenidos están representados por temas muy generales, no están organizados por unidades temáticas, ni se incluyen subtemas que permitan ver el nivel de profundidad y amplitud con que se van a cubrir los contenidos por lo que no se puede saber exactamente qué se va a bordar en clase. En el caso de la última de esas asignaturas, se puede entender que no se cubren temas como el manejo de las voces infantiles, la voz *cambiata* o cambio de voz en el niño, los conjuntos vocales escolares, los elementos escénicos en la interpretación de la música coral que establece la SEP para la educación musical básica, el repertorio escolar y los métodos y materiales para la enseñanza del canto escolar.

Por el contrario, en las asignaturas Metodología de la Enseñanza Musical I-II, Ensambles de Instrumentos Didácticos I y II, Planeación de la Enseñanza Musical y Taller de Didáctica Musical I-III, los contenidos son pertinentes, adecuados y claros y contribuyen al desarrollo de muchas de las competencias recomendadas por la literatura, incluyendo el conocimiento y manejo de los enfoques activos de educación musical y las prácticas en contextos reales. A pesar de constituir un acierto importante, se detectaron algunos vacíos que ameritan ser mencionados.

En el caso de Ensambles de Instrumentos Didácticos I y II se echan de menos contenidos relativos a la dirección misma del ensamble, a pesar de que esa competencia forma parte del objetivo general. En Planeación de la Enseñanza Musical sorprende que se hable de una planeación por objetivos, cuando el enfoque educativo establecido por la SEP para la educación básica es por propósitos. En Taller de Didáctica Musical I-III llama la

atención la ausencia total de contenidos relativos a los planes de estudios de la SEP, a pesar de que son los que rigen la educación musical en todo México.

El AFEI incluye tres asignaturas: Técnicas de Investigación, Seminario de Investigación Musical y Titulación I y II. Al analizar los contenidos de estos programas sorprendió que, a pesar de que forman parte de la carrera de Licenciado en Educación Musical, el enfoque que se le da a las materias es el de la investigación en el ámbito de la musicología histórica. Así, los programas no incluyen contenidos relativos a las metodologías utilizadas en la investigación de tipo educativo y no se incluyen temas como: el protocolo de investigación, el problema de investigación, los objetivos y preguntas de investigación, la hipótesis y la justificación. Cómo era de esperarse, la bibliografía (que solo se proporciona en el programa de Titulación I y II) refleja ese énfasis.

Finalmente, en el AFI se incluyen las asignaturas Inglés I-IV y Taller de Ortografía y Redacción I-II, materias que si bien, no contribuyen al desarrollo de las competencias necesarias para el docente de música, es de dominio público en México que los estudiantes de licenciatura están urgidos de ellas, debido a vacíos formativos que quedan a lo largo de la educación básica. Por supuesto, se echa de menos asignaturas que promuevan competencias propias de la gestión cultural, así como asignaturas que fomenten competencias relacionadas con el manejo de programas de escritura musical (ej. *Finale* y *Sibelius*) y de composición (*Garage Band*), así como el uso de las TIC como recursos didáctico-pedagógicos propios del siglo XXI.

6.6.4. Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana (UV, 2008)

El PE que ofrece la UV a través de su Facultad de Música, al igual que cada uno de los programas de materia, está disponible a través de la página web institucional. Entró en vigor en el 2008, su enfoque educativo es por competencias y su malla curricular es de 8 semestres con un total de 330 créditos. Los procedimientos para ingresar son muy claros. Los requisitos administrativos, así como los conocimientos musicales previos al ingreso se informan a través de la página web institucional. Incluso, se ofrece una guía de preparación para el examen disciplinar y para las audiciones de admisión.

En cuanto a los objetivos del programa, en el PE se establece de manera clara, reiterativa y contundente que el objetivo es la formación de maestros de música integralmente formados:

> Formar educadores en el campo de la enseñanza musical. Formar profesionales de la docencia de la música, con capacidad para desempeñarse en la práctica de manera innovadora. Abordar la actividad docente y de investigación de su práctica profesional a partir del análisis crítico de teorías, métodos y técnicas educativas contemporáneas (UV, 2008, s/p).

Así, en el perfil de ingreso se enlistan de manera detallada los conocimientos, habilidades y destrezas directamente relacionados con la docencia musical que el candidato a ingresar debe poseer. Por lo que respecta al perfil de egreso, este es claro y conciso y enlista las diversas posibilidades laborales del egresado. En resumen, podría decirse que el PE refleja un nivel de coherencia satisfactorio entre objetivos y perfil de ingreso y egreso. Los requisitos de titulación incluyen: la titulación por excelencia académica, la tesis, la tesina y el informe de prácticas profesionales, entre otros. En lo que respecta a opciones de titulación específicamente relacionados con la educación musical, el PE solamente menciona el proyecto de intervención pedagógica.

En el apartado de Justificación del PE, se hace patente la necesidad de formar profesionales de la educación musical en México para atender las necesidades académicas del país. Así, existe un alto nivel de congruencia entre el objetivo general y sus metas. Del mismo modo, la seriación parece pertinente y se implementa únicamente en los casos necesarios. En cuanto a la articulación horizontal y vertical de la estructura curricular**,** es adecuada y no refleja la típica secuencia teoría-práctica en el orden de las materias, sino que en varias ocasiones las materias prácticas y teóricas se imparten de manera simultánea.

En este PE las asignaturas o materias son llamadas “experiencias educativas”. Los formatos de programa de asignatura incluyen el nombre de los académicos que generaron el programa, el perfil que estos deben cumplir, la unidad de competencia, la descripción del curso, la justificación, los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, las estrategias metodológicas de aprendizaje y enseñanza, el material didáctico, las evidencias de desempeño, los criterios de desempeño y las fuentes de información básica y complementaria.

Por lo que respecta a los contenidos de las asignaturas, no hay un apartado como tal, sino que se infieren a partir de la lista de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos. En la subárea de interpretación, correspondiente al AFM (ver Tabla 21), la asignatura de Instrumento Armónico se enfoca mayormente en la técnica y repertorio del instrumento y no cubren el desarrollo de las destrezas funcionales, lo que también se ve reflejado en la ausencia de una bibliografía básica para ese propósito. Por lo que respecta al desarrollo de competencias propias del canto, la UV no incorpora asignatura alguna. Sin embargo, se incluye Práctica y Dirección Coral, aunque la información contenida en el programa se refiere a la dirección coral general, sin cubrir los temas relativos a la formación de coros escolares, aunque, curiosamente, se incluye bibliografía adecuada para el desarrollo de estos. La asignatura Práctica Instrumental I y II se refiere en realidad a prácticas de música de cámara y no a la Dirección de Conjuntos Instrumentales, como uno podría creer. Finalmente, Técnica y Repertorio de Percusiones I-II fue concebida pensando en estudiantes de percusiones y no en educadores musicales, por lo que ni siquiera se cubren temas tan importantes como los instrumentos de pequeña percusión, o el instrumental Orff con sus xilófonos, metalófonos y *glockenspiels*.

Tabla 21. Asignaturas del PE de la UV organizadas por Área de Formación

Área de Formación Musical 110 créditos		**Área de Formación Humanística 34 créditos**	**Área de Formación Docente 58 créditos**		**Área de Formación en Investigación 38 créditos**	**Área de Formación Interdisciplinaria 12 créditos**
Interpretación 58 créditos	**Teoría y Creación 52 créditos**		**Psicopedagogía 22 créditos**	**Ed. Musical 36 créditos**		
Instrumento Armónico I y II, 12C Instrumento Melódico I y II, 12C Práctica Instrumental (equivalente a música de cámara) I y II, 12C Práctica y Dirección Coral, 10C Técnica y Repertorio de Percusiones I y II 12C	Solfeo I y II, 12C Arreglos Corales y Orquestales I y II, 20C Módulo de Teoría Musical I y II, 20C	Ética y Estética en la Educación Musical, 10C Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, 6C Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporánea, 6C	Teorías de la educación, 6C Psicología (Desarrollo y Aprendizaje), 6C Teoría y Práctica del Diseño Curricular 10C	Seminario de docencia I y II, 20C Métodos de Educación Musical, 10C Educación Musical Contemporánea, 6C	Metodología de la Investigación, 6C Seminario de Investigación I y II, 20C Experiencia Recepcional, 12C	Creación y Expresión Artística (Teatro), 6C Computación Básica, 6C Inglés I y II, 12C
18%	**16%**	**10%**	**7%**	**11%**	**12%**	**4%**

A la carga arriba expuesta se añaden:
36 créditos de Experiencias educativas disciplinarias optativas
18 créditos a seleccionar de otros programas educativos como Experiencias Educativas de Elección Libre
12 créditos de Optativas (Conjunto Instrumental o Práctica Docente o Reportes y difusión de investigación)
12 créditos de Servicio Social
12 créditos de Experiencia Recepcional.

Fuente: Elaboración propia.

En la subárea de teoría y creación musical, se incluyen tres materias que contribuyen al desarrollo de las competencias recomendadas por la bibliografía: Solfeo I-II, Módulo de Teoría Musical I y II y Arreglos Corales y Orquestales I y II. Las primeras dos contribuyen directamente a la formación musical del músico educador. Arreglos Corales y Orquestales I y II destaca como una asignatura de gran valor, dada la enorme carencia de partituras adecuadas para los conjuntos corales e instrumentales escolares que hay en México.

Por lo que atañe al AFH, la UV se inclina hacia el fomento de las habilidades del pensamiento y la promoción de los valores e incorpora tres asignaturas: Ética y Estética en la Educación Musical, Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo y Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo. Al analizar los programas de asignatura correspondientes a esta área, destacó el hecho de que estuvieran muy bien redactados, y que la información contenida fuera pertinente y congruente, a diferencia de los programas del AFM, que en su mayoría se caracterizaron por lo opuesto. Es evidente que no se incluyen

materias propias de la musicología histórica. Sin embargo, debe mencionarse que el PE incluye 23 créditos de "Experiencias educativas disciplinarias optativas", por lo que el estudiante podría llenar ese vacío con alguna optativa de ese tipo. Por supuesto, también puede deberse a que ese tipo de materias fueron tomadas en niveles previos por los estudiantes.

En el AFD se inserta un número igual de asignaturas en las dos subáreas. Al revisar los programas de materia se observó que la mayoría de los programas de las asignaturas correspondientes a la subárea de formación psicopedagógica están bien diseñados, son pertinentes y reflejan congruencia entre sus distintos componentes y contribuyen al desarrollo de las competencias recomendadas por la bibliografía. Por otro lado, en la subárea educativo-musical los programas parecen enfatizar más los aspectos de tipo teórico que los aspectos de tipo práctico, pues en Métodos de Educación Musical y en Educación Musical Contemporánea no se proporciona información alguna que evidencie el enfoque práctico y vivencial de los métodos a abordar. Finalmente, por lo que respecta a las prácticas docentes en contextos reales, al leer los programas se entiende que el estudiante adquirirá conocimientos de tipo teórico en Seminario de Docencia I y II para luego aplicarlos a través del Servicio Social. Desgraciadamente, este modelo parece indicar que el estudiante carecería de la tutoría y de la supervisión adecuada durante su primera exposición en contextos reales.

En el AFEI se incluyen tres asignaturas: Metodología de la Investigación, Seminario de Investigación I y II y Experiencia Recepcional que procuran el desarrollo de competencias en investigación y su materialización en el trabajo de grado que será defendido ante un comité de titulación. Finalmente, en el AFI hay tres materias: Creación y Expresión Artística (Teatro), Computación Básica e Inglés I y II.

En general, aparte de los aspectos mencionados y de las asignaturas relativas a la musicología histórica, quedarían vacíos en lo relativo a las competencias de gestión cultural y artística, a las tecnologías de grabación y edición de audio, así como de informática musical. Sin embargo, el PE establece que el estudiante debe tomar 18 créditos a seleccionar de otros programas educativos y 36 créditos optativos propios de la disciplina, lo que implicaría que muchos de ellos podrían ser de naturaleza interdisciplinar y contribuir al llenado de los vacíos mencionados.

6.6.5. Licenciatura en Educación Musical de la Escuela Estatal de Música de San Luis Potosí (EEM-SLP, 1996)

De todos los planes de estudios que se han analizado para esta tesis, el que corresponde a la Escuela Estatal de Música de San Luis Potosí es el más preocupante debido a una falta de información alarmante. Para empezar, no existe un PE, solo una serie de programas de materia o asignatura escritos a máquina, lo que refleja lo antiguos que son. El 10 de diciembre de 2021 el doctorando visitó la institución que ofrece este programa educativo y encontró una situación bastante deplorable del edificio, así como del equipo e instrumentos. De acuerdo con información proporcionada por el director de este programa educativo, el PE fue formalmente aprobado en 1996 por el Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí, pero ha estado vigente desde 1987 (D. Moreno, comunicación personal, 7 de marzo de 2022).

El PE tiene una duración de 8 semestres (cuatro años) con un total de 15 asignaturas. El Mtro. Moreno explicó que nunca se revisó el número de créditos que corresponde a cada materia de dicho plan y que esa información no aparece ni en el certificado de estudios ni en el formato de calificaciones (D. Moreno, Comunicación Personal, 7 de marzo de 2022). El objetivo de este PE fue encontrado en la página web de la institución en enero de 2022, sin embargo, esa página ha dejado de funcionar. Se trata de un objetivo que es pertinente y, sobre todo, preciso, ya que se dirige exclusivamente a la formación de educadores musicales: "Formar profesionales con un alto sentido de servicio y espíritu innovador que les permita desenvolverse como docente en el área musical, respondiendo a las necesidades educativas de su tiempo". Del mismo modo, el perfil de ingreso es adecuado a la carrera e incluye: la vocación de servicio en la docencia, tener conocimientos básicos en la teoría y práctica musical y contar con aptitudes de entonación, ritmo y memoria musical, al igual que habilidades psicomotoras, a fin de desarrollar de manera óptima sus capacidades musicales.

En la página web mencionada no se encontró el perfil de egreso, ni referencia alguna a los exámenes de admisión. En relación a los requisitos de titulación, el director de la institución explicó que incluye el Servicio Social (el cual consta de 480 horas), así como la elaboración de una tesina y su correspondiente defensa en un examen profesional. En cuanto a las Prácticas Profesionales, el director comentó que no están estipuladas en ningún documento, y que desde hacía 5 o 6 años había solicitado que se incluyeran en los requisitos

para la titulación, sin que hasta la fecha hubiera alguna respuesta por parte de las autoridades educativas del estado (D. Moreno, Comunicación Personal, 7 de marzo de 2022). Gracias a los programas de materia que el director de la institución amablemente proporcionó, se pudo realizar un análisis de estos (ver Tabla 22).

Tabla 22. *Asignaturas del PE de la EEM de San Luis Potosí por Área de Formación*

Área de Formación Musical		**Área de Formación Humanística**	**Área de Formación Docente**		**Área de Formación en Investigación**	**Área de formación interdisciplinaria**
Interpretación	**Teoría**		**Psicopedagógica**	**Educativo Musical**		
Conjuntos Corales I-VIII	Solfeo y Teoría I-VI	Introducción a la Música I-IV	Didáctica General I-II	Didáctica Especial y Práctica Docente I-VI		
Instrumento I-VIII	Armonía I-IV		Psicología General			
Piano I-VIII	Análisis Musical I-II		Psicología Infantil			
Técnica y Repertorio del Canto I-IV Flauta Dulce I-IV Guitarra I-IV			Psicología del Adolescente			

Fuente: Elaboración propia.

En la subárea de interpretación correspondiente al AFM, en Conjuntos Corales I-VIII se encontró que los contenidos eran adecuados. Sin embargo, se echan de menos muchos contenidos cruciales para la formación de coros escolares, como son los aspectos anatómico-fisiológicos, la impostación de la voz, el empaste, el apoyo y el balance, entre otros. Se incluye el tema del ensayo como contenido a abordar, sin embargo, no se habla de seccionales, ni de ensayos en cuartetos o dúo. Tampoco se incluyen contenidos relacionados con el canto coral escolar y mucho menos con aspectos como la coreografía, la percusión corporal o la adición de instrumentos de percusión en la práctica coral, como lo recomiendan en la actualidad los planes de estudios y programas de las SEP para la educación básica (SEP, 2017).

En Piano I-VIII, los contenidos son extremadamente generales y están redactados como aspectos a cubrir (ejercicios de 5 dedos en posición fija, etc.). Los contenidos tienen como propósito desarrollar la técnica y la ejecución de repertorio. No se incluyen ninguna de

las destrezas funcionales como son el tocar de oído, el acompañamiento, la improvisación, la transposición y la armonización.

En Flauta Dulce I-IV, Los contenidos son cuidadosamente detallados, pero se limitan a los aspectos técnicos tales como rango a cubrir y tipos de toque, escalas, ornamentos, etc. Aunque en los objetivos generales se hace mención de los conjuntos escolares de flauta dulce, no se identificó contenido alguno relacionado con la pedagogía del instrumento a nivel escolar. Por lo que respecta a Guitarra I-IV, los contenidos se refieren específicamente a ciertas lecciones del método de Julio Sagreras (2020). Llama la atención y se valora como positivo que se incluya la destreza funcional de armonización y acompañamiento. Sin embargo, se echan de menos otras destrezas funcionales importantes para el educador musical, como la improvisación, el tocar de oído, la transposición, la lectura a primera vista y el canto acompañado por la guitarra.

La subárea de teoría y creación musical del AFM incluye tres asignaturas: Teoría y Solfeo I-VIII, Armonía I-IV y Análisis Musical I-II. Los contenidos de estos programas contribuyen efectivamente al desarrollo de las competencias recomendadas por la bibliografía. La LFH incorpora una sola asignatura: Introducción a la Música, la cual cubre el devenir histórico de este arte y contribuye a la formación general del maestro de música.

La subárea formación en psicopedagogía del AFD incorpora 4 asignaturas: Didáctica General I-II, Psicología General, Psicología del Adolescente y Psicología Infantil. Los cuatro programas adolecen de lo mismo: los contenidos son extremadamente generales y no están redactados como unidades temáticas, sino que son presentados como aspectos a cubrir, por lo que no se puede determinar el nivel de profundidad y amplitud con que se van a cubrir en la clase. De hecho, no se puede ni siquiera tener una idea clara de lo que se refieren algunos contenidos como, por ejemplo, en Psicología del Adolescente, en donde se incluyen los contenidos: “inconsistencia” o “La escuela”.

En la subárea de formación educativo-musical del AFD se incluye una sola materia: Didáctica Especial y Práctica Docente I-VI. En primer lugar, en el programa se explica que se trata de una asignatura en la que el estudiante llevará a cabo prácticas en contextos reales, lo cual representa una gran fortaleza. Sin embargo, las áreas de oportunidad son abrumadoras. Aparentemente, se incluyen todos los temas que recomienda la bibliografía para la formación del educador musical, sin embargo, los contenidos son tan generales y tan vagos que no se

sabe en qué medida y con que profundidad se van a cubrir, por ejemplo, cuando solo se menciona los nombres de los grandes pedagogos. Un vacío importante en este programa es la ausencia de contenidos relativos a los planes y programas de estudios que la SEP ha instituido para la educación básica. Finalmente, no se incluyen asignaturas ni en la LFEI ni en la LFI, lo que representa otro vacío muy importante.

Así, es evidente que hacen falta asignaturas que promuevan el desarrollo de competencias en las cinco áreas formativas. En la subárea de interpretación correspondiente al AFM, hace falta el conocimiento y manejo de otros instrumentos complementarios, como los instrumentos de pequeña percusión y los instrumentos Orff. En la subárea de teoría y creación musical se echa en menos una asignatura que promueva la composición musical de tipo escolar y el arreglo musical. En el AFH se presenta un vacío en lo que respecta al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. En la subárea educativo-musical del AFD se necesitan asignaturas que impulsen el conocimiento de los métodos para instrumentos secundarios, el diseño y creación de materiales didácticos, así como el desarrollo de competencias propias de la dirección de conjuntos escolares, la psicomotricidad y la rítmica corporal.

Por otro lado, si se toma en cuenta que la tesina es la única opción de titulación, se vuelve indispensable por lo menos una asignatura que promueva el desarrollo de competencias en investigación. Por supuesto, en el AFI hacen falta asignaturas que promuevan las competencias relacionadas con el manejo de programas de escritura musical y con la composición, así como materias que incluyan contenidos relacionados con el uso de las TIC, y otros recursos didáctico-pedagógicos digitales necesarios en el ámbito educativo del siglo XX. Finalmente, en esa misma AF se requiere de alguna asignatura que fomente el conocimiento de la gestión cultural y artística.

6.6.6. Licenciatura en Pedagogía Musical de la Escuela Superior de Música del Instituto Sinaloense de Cultura (ESM-ISIC, 2007)

Este PE fue obtenido a través de la de la plataforma Nacional de Transparencia del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI), ya que la cuenta de la página web se encuentra suspendida y debido a la pandemia del Covid-19 no se encontró manera de contactar a las autoridades.

No se trata de un programa universitario, sino que es patrocinado por el Gobierno del Estado de Sinaloa, en México. Entró en vigor en 2007 y tiene una duración de 10 semestres, un total de 20 asignaturas más cuatro materias optativas que hacen un total de 421.43 créditos. Al parecer (no se menciona en el PE) este programa ha adoptado el Sistema Nacional para la Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), aprobado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 2007.

El objetivo enfatiza que el PE procura la formación de pedagogos musicales profesionales. Sin embargo, llama la atención que también se señale que los estudiantes podrán "desempeñarse como concertistas o integrantes de grupos musicales y/o compañías artísticas multidisciplinarias diversas" (ESM-ISIC, 2007, p. 9). Del mismo modo, causa sorpresa que la formación vocal ofrecida se considere lo suficientemente buena como para que los estudiantes puedan "desempeñarse como cantantes en diferentes géneros", y es que el perfil de egreso presenta una contradicción con esa parte del objetivo, pues en él se establece que el nivel de ejecución del instrumento armónico elegido y del canto será de nivel intermedio. Salvo esa importante contradicción, el objetivo, el perfil de ingreso y el de egreso son bastante congruentes entre sí.

En relación con los procedimientos para ingresar, el PE (2007, p. 208), incluye los "requisitos de ingreso". Sin embargo, no especifica los procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos. Por lo que respecta a los medios de titulación, estos son: tesis, tesina, recital, proyecto de intervención en pedagogía musical, memoria de experiencia profesional, examen general de conocimientos, promedio de excelencia académica y grado superior de estudios.

El enfoque educativo es por objetivos. La malla curricular exhibe una articulación horizontal y vertical bastante adecuada, pues no se percibe la típica secuencia teoría-práctica entre las asignaturas y existe un equilibro bastante aceptable entre asignaturas teóricas y prácticas. Sin embargo, sí existe un desequilibrio moderado entre el número de créditos de cada área de formación, y se echa de menos la ausencia total de asignaturas en la subárea de formación psicopedagógica del AFD (ver Tabla 23). Al llegar a este punto es necesario destacar que, aunque la subárea de formación en psicopedagogía no incluye asignatura alguna, las materias de la subárea educativo-musical incorporan esos contenidos. En el caso de esta Licenciatura en Pedagogía Musical, el formato de los programas de asignatura tiene

los siguientes apartados: a) datos generales; b) objetivos generales; c) temáticas; d) bibliografía; e) sugerencias didácticas; f) evaluación.

Tabla 23. Asignaturas **de la** ESM del ISIC por Área de Formación

Área de Formación Musical 294,34 créditos		**Área de Formación Humanística**	**Área de Formación Docente 80,24créditos**		**Área de Formación en Investigación**
Interpretación 157,49 C	**Teoría 136,85 C**	**22,5 C**	**Psicopedagogía 0 C**	**Educativo-Musical 80,24 C**	**9,35 C**
Instrumento Armónico I-X, 65,62C	Solfeo I-VI, 50,62C	Apreciación Musical I y II, 7,5C		Técnica de la Enseñanza Musical I-IV, 23,25C	Técnicas y Materiales de Investigación I-II, 9,35C
Instrumento Melódico-Flauta Dulce I-IV, 65,62C	Entrenamiento Auditivo I-II, 16,87C	Historia de la Música Universal, Siglo XVI-XXI I y IV, 7,5C		Psicología de la Enseñanza Musical I-II, 11,62C	
Coro I-II, 11,25C	Armonía Elemental I y II, 13,12C	Historia de la Música en México I Y II, 7,5C		Seminario de Educación Musical I-II, 11,62C	
Dirección Coral I-II, 15C	Armonía Avanzada I y II, 13,12C			Orquesta Escolar I-II, 11,25C	
	Contrapunto Elemental I y II, 7,5C			Canto Escolar I-VI, 22,5	
	Análisis Musical I y IV, 26,24C				
	Composición Músico Escolar I-II, 22.5C				
37,37%	**32,47%**	**5,22%**	**0%**	**19%**	**2,21%**

Fuente: Elaboración propia.

Las asignaturas realmente promueven el desarrollo de muchas de las competencias referenciadas en el marco teórico y la revisión bibliográfica. En el AFM, todas las materias lo hacen. En la subárea de interpretación, Instrumento Armónico I-X además de favorecer el desarrollo de la lectura, la técnica y la adquisición de repertorio, cubre las destrezas funcionales tan necesarias para el educador musical. Por su parte, Coro I y II impulsa las habilidades del canto en conjunto. Dirección Coral promueve las competencias del director de coro escolar y fomenta la experiencia en contextos reales, sin embargo, se echan en menos contenidos tan importantes como el empaste, el balance entre las voces y la simultaneidad en las entradas y cortes, así como los aspectos relativos al movimiento y la danza como parte de la práctica coral (Schaumberger, 2018; SEP, 2017). Por lo que respecta a Flauta Dulce I-IV, se valora su inclusión en el PE como un recurso didáctico en la educación musical. Sin embargo, se cuestiona que se imparta por cuatro semestres, cuando se podría impartir menos semestres y favorecer el aprendizaje de otros instrumentos escolares, como la guitarra y los

instrumentos de pequeña percusión, los cuales, aunque sencillos, tienen una técnica específica a ser conocida y desarrollada por los futuros educadores. Por lo que atañe a la subárea de creación y teoría, todas y cada una de las asignaturas incluyen contenidos que promueven el desarrollo de las competencias referenciadas. En ese sentido, se valora la inclusión de los cursos de Composición Músico Escolar I y II, una asignatura por demás importante. Algo similar sucede en las asignaturas de la LFH.

El AFD es sumamente interesante, pues los creadores del PE decidieron incluir objetivos y contenidos propios de pedagogía, didáctica y psicología en las asignaturas de la subárea educativo-musical. Así, los contenidos de ambas subáreas se conectan de manera muy pertinente y adecuada. Sin embargo, hay algunas áreas de oportunidad como, por ejemplo, en Psicología de la Enseñanza Musical I y II, en donde no se incluyen objetivos que procuren el desarrollo de las competencias referenciadas, tales como el conocimiento del desarrollo psicológico de los estudiantes (p. ej., necesidades afectivas, físicas y mentales). De igual manera, se echan en menos las teorías del aprendizaje y del desarrollo, así como los conocimientos relativos a la psicología del aprendizaje y las neurociencias en el aula. Y es que, desgraciadamente, estos contenidos no se cubren en otras asignaturas. Del mismo modo, en Técnicas de la Enseñanza Musical I-IV, se observa que no hay una conexión de los contenidos con los propósitos y aprendizajes esperados que se plantean en los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica* (SEP, 2017), un vacío importante, ya que muchos de los egresados encontrarán trabajo en el sistema público y deben conocer su enfoque educativo. De estas asignaturas, el programa más preocupante es el de Seminario de Educación Musical I y II, ya que las temáticas a cubrir no parecen tener una conexión lógica; se habla de filosofía, estética, análisis de contenidos temáticos en programas de estudios, proyecto de trabajo para examen profesional, investigación, recital público, etc. En otras palabras, la redacción del programa es muy confusa y no permite entender exactamente cuál es el propósito de la asignatura, qué es lo que se va a hacer durante el curso y cómo. Finalmente, Orquesta Escolar I-II y Canto Escolar I-VI procuran muchas de las competencias recomendadas, sobre todo, la segunda asignatura, pues en sus niveles avanzados involucra la práctica en contextos reales con los niños inscritos en el nivel de iniciación musical de esa institución. Algunas áreas de oportunidad detectadas en esta asignatura, es que no se considere el enfoque Kodály como recurso didáctico-

pedagógico para la enseñanza coral y no se incluyan algunos de los elementos listados por Schaumberger (2018) o incluso en los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017) como el movimiento y la percusión corporal, la danza y el montaje escénico.

Finalmente, en el AFEI se incluyen dos cursos de Técnicas y Materiales de Investigación I y II que resultan preocupantes; en el primer curso los objetivos son pertinentes, adecuados y congruentes con una asignatura que procura el desarrollo de competencias propias de la investigación. Sin embargo, en el segundo curso, los objetivos son totalmente ajenos a esta materia, pues la obtención de "conocimientos básicos para el diseño, ejercicio y evaluación de programas de aprendizaje para su aplicación dentro de la organización curricular en educación" (ISIC, 2007, p. 22) no corresponde a un curso de investigación.

En resumen, se trata de un PE que promueve muchas de las competencias recomendadas. Sin embargo, llama la atención que en los 14 años de existencia no haya egresado ningún estudiante y que en el último año lectivo solo se hayan inscrito 9, lo que lo vuelve un programa ¿digno? de estudio.

En lo referente a las competencias recomendadas para el educador musical que no fueron consideradas en el PE del ISIC y que no fueron discutidas en el análisis anteriormente expuesto, se encontraron las siguientes: a) conocimiento, técnica básica y métodos para la ejecución de más instrumentos secundarios (guitarra, melódica, etc.); b) conocimiento y manejo de recursos y equipamiento didáctico; c) rítmica, movimiento y expresión corporal y danza; d) uso de las TIC; e) capacidades de gestión cultural.

6.6.7. Licenciatura en Educación Musical y Expresión Artística de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED, 2016)

Este plan de estudios fue aprobado en 2016. Su diseño curricular está basado en el enfoque por competencias, tiene una duración de 10 semestres con un total de 287 créditos. Esta institución utiliza el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) el cual establece que 20 horas de clase/estudio equivalen a 1 crédito)**.**

El PE involucra 41 asignaturas, más 3 optativas y 6 electivas. Un aspecto sumamente interesante, es que incluye 2 asignaturas relativas a las artes visuales (Taller de Dibujo y

Taller de Pintura); dos cursos relacionados con el teatro (Artes Escénicas I y II) y dos asignaturas relacionadas con la danza (Taller de Danza y Taller de Danza y Expresión Corporal). Estas asignaturas tienen como propósito capacitar al egresado para incursionar satisfactoriamente en el nivel de preescolar y primaria del sistema educativo público, dado que es en esos niveles que la asignatura de Artes incluye las cuatro disciplinas artísticas. En este punto es importante reiterar que, aunque hay unas pocas excepciones, en México, la clase de Artes a nivel de educación primaria es impartida por la propia maestra de grupo, por lo que podría decirse que los futuros docentes aplicarían esos conocimientos principalmente en el nivel de preescolar.

El objetivo del plan de estudios es totalmente pertinente y adecuado y hace referencia directa y explícita a la formación de educadores musicales, aunque también menciona la expresión artística: "Formar profesionales competentes en las áreas de expresión artística, musical y pedagógica; capaces de incursionar profesionalmente en la docencia, la promoción de la cultura y la investigación en los contextos regional, nacional e internacional".

Por lo que respecta a los procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos que deben realizarse como parte del proceso de admisión, la página web establece: "Si estás interesado en estudiar en la UJED te sugerimos estar pendiente de la información que se publica en esta página durante los periodos de inscripciones" (UJED, 2022).

El perfil de ingreso es detallado e incluye 11 valores humanos, 9 requisitos cognitivos, procedimentales y actitudinales a desarrollar por los candidatos durante un curso básico y, finalmente, 12 requisitos de tipo administrativo. El perfil de egreso es igualmente exhaustivo, pertinente y adecuado y, debido a la naturaleza de la carrera, aunque el ámbito musical tiene definitivamente un peso contundente, se incluyen algunos elementos propios de las artes visuales, el teatro y la danza. Está integrado por competencias disciplinares, personales, instrumentales, sistémicas y "otras". El campo ocupacional va más allá del desempeño en centros escolares e incluye la gestoría, la investigación, los estudios de grabación, la producción musical y la formación de agrupaciones musicales, lo que representa una fortaleza importante de este PE.

Los requisitos de titulación son claramente especificados en las páginas 30-32 del PE (UJED, 2016) e implican cumplir con prácticas profesionales en los tres niveles de educación básica, cursar y aprobar el 100% de los créditos del PE. También debe cumplir con el servicio

social y universitario en dos periodos de 6 meses cada uno, redactar una experiencia recepcional (reporte de práctica escolar) y acreditar el examen de comprensión de lectura del idioma inglés

Adicionalmente, debe presentar alguno de los siguientes requisitos: un examen profesional que, en su parte teórica, incluye la tesis de investigación, la propuesta pedagógica o cultural, el artículo científico, el informe académico de servicio social o el informe académico por actividad profesional. Esta parte también se puede cubrir de manera automática si el estudiante cuenta con un promedio mínimo de 9,2, o si ha cubierto el 50% de los créditos de un programa de maestría afín a su área. La parte práctica está representada por un recital didáctico, con duración de 45 a 60 minutos y debe considerar mínimo una actividad de otra disciplina (no se explicita como).

Es importante notar la flexibilidad que tiene este PE, y que lo vuelve único. Para empezar, permite que se puedan organizar cursos de 5 semanas (cursos de ciclo corto) en el periodo intersemestral para alumnos que se hayan quedado rezagados o para estudiantes que quieran avanzar más pronto en la carrera. También se puede permitir a los estudiantes extender la carrera hasta 6 semestres con la finalidad de dar la oportunidad a aquellos estudiantes que en el trayecto formativo tengan dificultades para cubrir sus créditos totales en el tiempo contemplado, sin perder su estatus de alumnos regulares. Finalmente, se considera la posibilidad de que el estudiante pueda tener experiencias educativas en otros espacios y asistir a congresos, seminarios, talleres, etc., como parte de su formación.

Este PE se basa en el enfoque por competencias. Aparte de los datos generales (nombre, nivel académico, clave, horas teóricas, prácticas, académicos que elaboraron el programa, etc.), los formatos de programa de materia incluyen los siguientes apartados: presentación, competencias generales y específicas, contenidos, estrategias educativas (lo que sería equivalente a métodos de enseñanza) materiales y recursos didácticos, evaluación al desempeño, fuentes de información (bibliografía) y perfil del docente.

En lo que respecta a las asignaturas que lo conforman (ver Tabla 24) y los contenidos que se abordan, en la subárea de interpretación del AFM se encontraron las siguientes fortalezas y debilidades. Por lo que respecta a Piano Complementario I-III, los contenidos y las estrategias educativas reflejan que se trata de la típica clase de instrumento basada en el desarrollo de la técnica y el aprendizaje del repertorio. Es en cada uno de los siguientes cursos

de Piano Complementario (IV-VII) que se aborda cada una de las destrezas pianísticas tan importantes para el educador musical (lectura a primera vista, prácticas de acompañamiento, transposición e improvisación). Sin embargo, se detectó una anomalía importante; los contenidos del curso titulado Piano Complementario (Improvisación) no guardan relación alguna con esta destreza, sino que procuran la familiarización del futuro educador con distintos materiales que también son de utilidad, como los cantos y rondas infantiles, el Himno Nacional Mexicano, etc.

Las asignaturas de Conjuntos Corales I-III y Práctica Coral promueven las competencias disciplinares recomendadas por la bibliografía para la formación general del músico, sin embargo, se dejan de lado todos los contenidos que tiene que ver con la educación coral a nivel escolar, como el rango de las voces en coros escolares, la voz *cambiata* en el varón adolescente, el balance, el empaste, las respiraciones, la lectura coral en el nivel escolar, los cortes, la dicción, las características del repertorio escolar, así como la integración de elementos escénicos y de percusión corporal.

Tabla 24. Asignaturas del PE de la UJED por Área de Formación

Área de Formación Musical 139 créditos		**Área de Formación Humanística 24 créditos**	**Área de Formación Docente 42 créditos**		**Área de Formación en Investigación 18 créditos**	**Área de Formación Interdisciplinaria 27 créditos**
Interpretación 52 créditos	**Teoría 87 créditos**		**Psicopedagogía 15 créditos**	**Ed. Musical 27 créditos**		
Piano Complementario I-III, **12C**	Lectura y Comprensión Musical I-IV, **24C**	Apreciación Musical, **3C**	Teorías del Desarrollo Humano, **3C**	Taller de Estrategias y Recursos Didácticos I-III, **9C**	Elaboración de Proyecto Didáctico, **3C**	Taller de Dibujo, **3C**
Piano Complementario (Lectura a Primera Vista), **4C**	Entrenamiento Auditivo I-III, **18C**	Habilidades del Pensamiento Crítico, **3C**	Psicología del Aprendizaje, **3C**	Observación y Análisis de la Práctica Docente (Educación Artística), **3C**	Elaboración de Documento para Titulación I-II, **12C**	Taller de Pintura, **3C**
Piano Complementario (Prácticas de Acompañamiento), **4C**	Armonía Contrapunto y Análisis I-VI, **36C**	Lectura y Escritura de Textos desde la Disciplina, **3C**	Didáctica General, **3C**	Prácticas Docentes I-III, **9C**	Seminario de Tesis, **3C**	Taller de Artes Escénicas I-II, **6C**
Piano Complementario (Transposición), **4C**	Arreglos de Música Escolar, **3C**	Educación Ambiental, **3C**	Planeación y Evaluación Educativa, **3C**	Formación de Conjuntos Instrumentales Escolares I-II, **6C**		Taller de Danza y Expresión Corporal, **3C**
Piano Complementario (Improvisación), **4C**	Composición de Música Escolar, **3C**	Contextos Socio-Históricos del Arte I-IV, **12C**	Fundamentos de la Educación Básica en México, **3C**			Taller de Danza, **3C**
						Computación, **3C**
Conjuntos Corales I-III, **9C**		Ética Profesional, **3C**				Computación aplicada a la Música, **3C**
Práctica Coral, **3C**						

Área de Formación Musical 139 créditos		**Área de Formación Humanística 24 créditos**	**Área de Formación Docente 42 créditos**		**Área de Formación en Investigación 18 créditos**	**Área de Formación Interdisciplinaria 27 créditos**
Interpretación 52 créditos	**Teoría 87 créditos**		**Psicopedagogía 15 créditos**	**Ed. Musical 27 créditos**		
Instrumento Melódico I (Mandolina), **3C** Instrumento Melódico II (Flauta Dulce), **3C** Dirección Coral I-II, **6C**						Introducción a las Técnicas de Grabación de Audio, **3C**
18%	**31,3%**	**8,4%**	**5,2%**	**9,4%**	**6,2%**	**9,4%**
9C Optativas I-III (Otra Disciplina Artística) = **3,1% (el PE no proporciona una lista de optativas)**						
18C Electivas I-VI = **6,1% (el PE no proporciona una lista de electivas)**						
12C Servicio Social = **4,18%**						

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a las asignaturas que conforman la subárea de creación y teoría de la misma AFM, la mayoría de los contenidos son pertinentes y contribuyen a promover las competencias recomendadas por la bibliografía para el educador musical. De hecho, se incluyen dos asignaturas especialmente significativas: Composición de Música Escolar y Arreglos de Música Escolar. Desgraciadamente, en estos programas se observan debilidades muy importantes. Para empezar, parece que al autor se le olvidó que se trata de dos materias distintas, por lo que procedió a copiar todos los componentes de un programa y a pegarlos en el otro. Por otro lado, aunque las competencias generales son pertinentes y adecuadas, las competencias específicas no tienen relación con las asignaturas, pues se refieren más bien a los atributos generales que tendrá el futuro educador musical. Respecto a los contenidos, son únicamente dos, están redactados de manera extremadamente general y, más que contenidos, son solo un par de aspectos a cubrir en clase. Por supuesto, no hay subtemas que permitan ver el nivel de profundidad y detalle con que se van a cubrir esos contenidos por lo que realmente no se puede determinar en qué medida estas asignaturas contribuirán a la formación del educador musical.

El AFH, está integrada por 6 asignaturas, de las cuales, Contextos Socio-Históricos del Arte I-IV es la única que exhibe competencias generales y específicas muy pertinentes y adecuadas, al igual que contenidos cuidadosamente organizados en unidades temáticas y subtemas que, además de mostrar una secuenciación lógica y coherente, procuran las competencias establecidas por la bibliografía para propósito del educador musical. Por lo que respecta a las demás asignaturas (Apreciación Musical, Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, Lectura y Escritura de Textos desde la Disciplina y Educación

Ambiental), los contenidos están redactados de manera extremadamente general, a manera de aspectos a cubrir en clase; no hay unidades temáticas, ni subtemas que permitan ver el nivel de profundidad y detalle con que se van a cubrir, ni se observa algún hilo conductor que conecte y dé lógica a las materias.

El resto de los programas de asignatura que integran el AFD, el AFEI y el AFI tienen características similares a los programas arriba descritos. Desgraciadamente, con tan poca información y de naturaleza tan vaga, es imposible determinar en qué medida los contenidos procuran el desarrollo de las competencias propuestas por la bibliografía. Por supuesto, el apartado de la presentación arroja algo de luz sobre el propósito de la asignatura pero, de igual manera, la información es muy general, por lo que en muchos casos abona poco a su comprensión. Por dar algunos ejemplos, en Taller de Estrategias y Recursos Didácticos I se enlistan los siguientes contenidos:

- Concepto de recursos didácticos, situación didáctica, estrategias. Programa de SEP (artística).
- Diseño de recursos y situaciones didácticas para preescolar (competencias).
- Creatividad. Momentos del proceso creativo. Técnicas para la creatividad.
- Desarrollo de situaciones didácticas creativas privilegiando el uso de Recursos didácticos adecuados a la situación planeada.

Como puede verse, uno puede saber que estos temas van a ser abordados en clase, pero no puede determinar con qué nivel de profundidad y amplitud. En algunos casos los contenidos son todavía más generales, como en el caso de Teorías del Desarrollo Humano que incluye los siguientes contenidos:

- Sigmund Freud “psicosexual”.
- Jean Piaget “Psicogenética”.
- Erik Erikson “Psicosocial”.
- Abraham Maslow “Teoría de la Motivación”.

Incluso algunos programas cuentan con un solo contenido: “Planeación, diseño y aplicación de situaciones didácticas acordes al Programa de Expresión y Apreciación Artística de Preescolar con Recursos y Estrategias Didácticas idóneas”.

Es evidente que la redacción de los contenidos concretiza poco y deja mucho a la imaginación. Un aspecto que llamó la atención es que, de acuerdo con la información que se

proporciona en los programas, más del 50% de estos fueron realizados por la misma persona, lo que permite aventurar que quizá fueron creados con mucha urgencia, y que las autoridades pensaron en complementarlos después, lo que se trata solo de una suposición. Lo que sí es evidente, es que una sola persona no puede tener el conocimiento suficiente para crear programas de asignatura para una gran diversidad de disciplinas. En conclusión, a este apartado, en muchos de estos programas es difícil determinar que competencias serán desarrolladas a través de estas asignaturas, cuáles de estas se corresponden con las recomendaciones de la bibliografía y en qué medida se lograrán desarrollar.

Es importante destacar que en la asignatura de Practicas Docentes I-III, se procuran las prácticas docentes frente a grupo en las cuales el estudiante tiene la posibilidad de aplicar todos los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos a lo largo de la carrera tanto pedagógicos como musicales y con ello tener una experiencia laboral real.

6.6.8. Licenciatura en Música con Orientación en Pedagogía de la Universidad de Guadalajara (U de G, 2006)

Este PE fue obtenido gracias a la buena disposición del director de la Facultad de Música de la U de G. Entró en vigor en el 2006, su enfoque educativo es por competencias y su malla curricular es de 8 semestres con un total de 333 créditos. El PE exhibe claridad, tanto en los requisitos administrativos de admisión, como en los disciplinares. En la página web institucional se puede encontrar una guía de preparación para los exámenes y audiciones de admisión.

El objetivo de este PE fue redactado de manera un poco vaga, pues la labor docente, como parte medular de la carrera, que solo se menciona en una ocasión y no se especifica cuáles serían las “áreas afines” (U de G, 2006, p. 6):

> El objetivo general es elevar la calidad educativa de la formación actual para aportar recursos humanos calificados para su desempeño en la docencia en música y otras áreas afines, que permitan el reconocimiento de la Licenciatura en Música, como un programa educativo de calidad, conforme a estándares nacionales.

Lo anterior resulta paradójico, debido a que en los programas de materia sí se enfatiza la docencia musical de manera clara y contundente al capacitar al estudiante con competencias específicas para ese ámbito educativo. Por otro lado, la redacción del perfil de ingreso y egreso refleja características bastante similares a las del objetivo. Así, en el perfil

de ingreso de la U de G (2006, p. 7) se menciona brevemente que el aspirante "mostrará una definida vocación por la docencia. Manifestará el deseo abierto de compartir y transmitir sus conocimientos con paciencia, tolerancia e insistencia para satisfacer el deseo de aprendizaje de quien se lo solicite". Por lo que atañe al perfil de egreso, aunque fue redactado de manera prolija y detallada al listar los conocimientos, aptitudes, actitudes, valores, capacidades y habilidades que en relación con la docencia musical deberá tener el estudiante al egresar, solo se menciona de manera muy general que podrá aspirar a un extenso campo laboral que abarca todos los niveles educativos, incluida la docencia a nivel superior.

En resumen, podría decirse que el objetivo, el perfil de ingreso y el perfil de egreso tienen un nivel de coherencia satisfactorio, aunque quedan algunos vacíos que deben ser atendidos. Del mismo modo, la relación entre la justificación del PE con los objetivos generales y sus metas es congruente. Finalmente, la seriación parece adecuada y se implementa únicamente en los casos necesarios. En cuanto a la articulación horizontal y vertical de la estructura curricular es satisfactoria, y no reflejan la tradicional secuencia teoría-práctica en el orden de las materias, sino que en muchas ocasiones estas se imparten de manera simultánea, por ejemplo, Didáctica general y Psicomotricidad, o, Producción de Material Didáctico Creativo y Planeación Educativa.

En relación a los requisitos para la titulación, aparte del servicio social se incluye la titulación por excelencia académica, la tesis, la tesina y el informe de prácticas profesionales, entre otros. En lo que respecta a opciones de titulación relacionadas con la educación musical, el PE de la U de G incluye cuatro opciones: producción de materiales educativos, guías comentadas o ilustradas, paquete didáctico y propuesta pedagógica. Esa diversidad de opciones representa un aspecto sobresaliente. En lo relativo a las asignaturas que conforman este PE, en la Tabla 25 puede verse como conforman cada AF, así como su número de créditos.

Tabla 25. Asignaturas del PE de la U de G por Área de Formación

Área de Formación Musical 144 créditos		**Área de Formación Humanística 25 créditos**	**Área de Formación Docente 111 créditos**		**Área de formación interdisciplinaria 41 créditos**
Interpretación 80 créditos	**Teoría 64 créditos**		**Psicopedagógica 37 créditos**	**Educación Musical 74 créditos**	
Piano Complementario I -IV, 16C	Solfeo Superior I-IV, 32C	La Música, Periodos Romántico e Impresionista, 5C	Psicología Educativa, 11C	Psicomotricidad, 8C	Computación Aplicada a la Música I y II, 8C
Instrumento o Canto Complementario I-VIII, 48C	Contrapunto 5 a 8 Voces y Doble Coro, 4C	La música, Periodos Moderno y Contemporáneo, 5C	Didáctica General, 11C	Pedagogía Musical Comparada, 5C	Inglés Aplicado a la Música I – III, 33C
Dirección Coral I-II, 16C	Contrapunto Imitativo, 4C	Música Mexicana I-II, 10C	Planeación Educativa, 5C	Instrucción Musical en la Educación, Básica I y II 8C	
	Análisis de las Formas I-II, 8C Armonía Moderna I-II, 16C	Musicología, 5C	Análisis Curricular, 5C Administración Escolar, 5C	Práctica de Docencia, 4C Producción de Material Didáctico Creativo, 8C Metodología del Solfeo 5C Metodología del Canto, 5C Metodología de las Cuerdas, 5C Metodología de los alientos, 5C Metodología de las percusiones, 5C Metodología del Teclado, 5C Metodología de los Conjuntos corales, 5C Prácticas Instrumentales Escolares, 3C Prácticas Corales Escolares, 3C	
24%	19%	8%	11%	22%	12%
A la carga arriba expuesta se añaden 14 créditos de materias optativas obligatorias					

Fuente: Elaboración propia.

En este PE, las asignaturas o materias son llamadas “Unidades de Aprendizaje”. Al revisar los formatos de programa de asignatura se encontró que incluyen apartados para: datos de identificación, presentación, propósitos, unidades de aprendizaje (contenidos), criterios y parámetros de evaluación y bibliografía, sin embargo, no incluyen un apartado para que el profesor describa los métodos de enseñanza que utilizará en su clase.

En el AFM se incluye Piano Complementario I-IV, asignatura que se enfoca estrictamente en la técnica y repertorio del instrumento y no cubre en lo absoluto las destrezas funcionales. Aunque se menciona la composición como una actividad creativa que forma parte del programa, no se proporciona mayor información. Por supuesto, el vacío se refleja también en la ausencia de una bibliografía básica adecuada.

En lo que se refiere a la adquisición de competencias propias del canto, la U de G lo incorpora como materia opcional (Instrumento o Canto Complementario I-VIII). En lo relativo a la materia de Dirección Coral, el PE la incluye, pero se da gran énfasis al canto gregoriano dejando fuera cualquier competencia relativa a la formación de coros escolares, lo que también se ve reflejado en la bibliografía. Afortunadamente, ese vacío es cubierto en Prácticas Corales Escolares. Del mismo modo, la asignatura Dirección de Conjuntos Instrumentales no se incluye, aunque igualmente las competencias recomendadas por la bibliografía en ese sentido quedan cubiertas en Prácticas Instrumentales Escolares.

En la subárea de teoría y creación musical del AFM, se incluyen cinco asignaturas: Solfeo Superior I-IV, Contrapunto 5 a 8 Voces y Doble Coro, Contrapunto Imitativo, Análisis de las Formas I y II y Armonía Moderna I-II. Estas contribuyen a la formación teórico-musical de los estudiantes y procuran las competencias recomendadas por la bibliografía, sobre todo en lo que respecta al desarrollo de la creatividad. Sin embargo, desde la perspectiva del doctorando el énfasis en el contrapunto hasta con 8 voces y doble coro parece una exageración en la formación del educador musical.

El AFH favorece las materias propias de la musicología histórica, lo que es compatible con las competencias humanísticas recomendadas por la bibliografía. Al analizar los programas de asignatura correspondientes a esta área, volvió a sobresalir que la mayoría estuvieran muy bien redactados, y que la información contenida fuera pertinente y congruente, a diferencia de los programas del AFM.

En el AFD, destaca la incorporación de casi el triple de asignaturas educativo-musicales en comparación con las de tipo psicopedagógico. Al revisar los programas de materia se observó que la mayoría de los programas están bien diseñados, son pertinentes y reflejan congruencia entre sus distintos componentes, sin embargo, los programas dedicados a las metodologías específicas de instrumento o materia reflejan lo contrario, pues no exhiben claridad ni coherencia, sino que son vagos y carentes de sentido. Por lo demás, el PE de la U de G exhibe una diversidad importante en las materias de la subárea educativo-musical y sus programas proporcionan información que da cuenta del énfasis práctico que se les da. Entre las materias con esa característica está Psicomotricidad, Prácticas Instrumentales Escolares, Prácticas Corales Escolares y Producción de Material Didáctico Creativo, entre otras.

Finalmente, por lo que respecta a las prácticas docentes en contextos reales, el PE de la U de G, incorpora la asignatura Práctica de Docencia, en la que el estudiante debe realizar planeaciones de 5º y 6º grado de Primaria, así como de los tres grados de Secundaria y realizar sus prácticas en centros escolares en que se impartan esos grados. Sin embargo, esta asignatura solo se imparte un semestre.

En el AFEI, se encontró que el PE la U de G no incluye materia alguna en este rubro, un aspecto preocupante, dado que la tesis, la tesina y el informe de investigación constituyen opciones de titulación. Sin embargo, se debe mencionar que entre las optativas que los estudiantes podrían tomar, se incluye Investigación Musical I y II y Taller de Investigación I y II.

Finalmente, en el AFI, el PE de la U de G incluye dos materias (Computación Aplicada a la Música I-II e Inglés Aplicado a la Música I-III). Esta AF es susceptible de fortalecerse ya que propio documento señala que el estudiante debe tomar 14 créditos adicionales de materias optativas, algunas de las cuales son de tipo interdisciplinario. En otras palabras, a través de esas materias el estudiante puede decidir si quiere adquirir conocimientos que contribuyan a su formación en investigación, o fortalecer el Área Interdisciplinar.

6.6.9. Licenciatura en Música Pedagogía Especializada de la Escuela de Música del Estado de Hidalgo (EMEH, 2006)

Este PE entro en vigor en 2006, su duración es de 12 cuatrimestres (es decir, cuatro años), incluye 25 asignaturas con un total de 627 créditos y su enfoque educativo es por objetivos. Los procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos al ingreso están consignados en el *Plan de Estudios de la Licenciatura en Música con Especialidad en Pedagogía Especializada*. Por otro lado, los requisitos de titulación se encuentran en el documento titulado *Escuela de Música del Estado de Hidalgo. Reglamento de Titulación*. Ambos documentos fueron amablemente facilitados por el director de la institución, pues no están disponibles a través de la página web. Entre las modalidades de titulación se encuentra la tesis, la presentación de material metodológico o didáctico innovador, realizar un estudio de caso y un examen profesional que incluye tres opciones: ejecución de un repertorio elegido por el candidato de acuerdo con su trascendencia pedagógica, análisis pedagógico de un

corpus de obras y presentación de un alumno del sustentante. Por supuesto, se debe cumplir previamente con los requisitos administrativos y con el servicio social y las prácticas profesionales. La falta de disponibilidad de estos documentos a través de la página web institucional representa un área de oportunidad a atender.

El objetivo de esta carrera es "la formación profesional de alta excelencia de pedagogos especializados en la enseñanza de la música dirigida a niños, personas atípicas, y estudiantes de niveles profesionales". El documento no explica a qué se refiere con "personas atípicas" (EMEH, 2006, p. 1). El PE no establece un perfil de ingreso, sino que incluye un apartado titulado "Antecedentes académicos de ingreso", en el cual se enlistan los requisitos administrativos y los conocimientos previos que debe poseer el estudiante para ingresar. Por el contrario, sí se establece un perfil de egreso completamente relacionado con la labor del educador musical, aunque no queda claro los niveles educativos que podría atender una vez concluidos los estudios. En cuanto a la articulación horizontal y vertical de la malla curricular, se pueden observar múltiples problemáticas que van, desde la típica secuencia teoría-práctica y la falta de equilibro entre las áreas de formación, hasta la repetición de contenidos en diversas asignaturas. La Tabla 26 muestra las asignaturas o unidades de aprendizaje que conforman cada Área de Formación del PE, así como el número correspondiente de créditos.

Tabla 26. Asignaturas del PE de la EMEH por Área de Formación

Área de Formación Musical		**Área de Formación Humanística**	**Área de Formación Docente**		**Área de formación inter disciplinaria**
Interpretación	**Teoría**		**Psicopedagógica**	**Educativo Musical**	
150 créditos	**347 créditos**	**49 créditos**	**63 créditos**	**9 créditos**	**4 créditos**
Ensambles Vocales I-III, 9C	Entrenamiento Auditivo para Músicos I-IX, 27C	Historia del Estilo I-X, 40C	Didáctica I-III, 12C	Téc. De la Ens. y Prác. Docentes I-III, 9C	MIDI, 4C
Mus. Afro-Antillana I-III, 15C	Orquestación I-III, 24C	Epistemología I-III, 9C	Teorías del Aprendizaje I-III, 9C		
Instrumento I-VI, 30C	Armonía al Teclado I-III, 15C		Psic. Evolutiva I-III, 21C		
Piano Complementario I-VI, 96C	Armonía Teórica I-III, 18C		Historia Ideas Pedagógicas I-III, 21C		
	Música Teórica I-VI, 30C				
	Teoría del Sonido 5C				
	Contrapunto I-III, 18C				
	Instrumentación I-II, 12C				
	Análisis I-III, 15C				

Área de Formación Musical		Área de Formación Humanística	Área de Formación Docente		Área de formación inter disciplinaria
Interpretación 150 créditos	Teoría 347 créditos	49 créditos	Psicopedagógica 63 créditos	Educativo Musical 9 créditos	4 créditos
	Composición I-VI, 72C Recursos Elec. Para la Composición I-III, 15C Música Teórica Integral I-VI, 72C Análisis Contemporáneo I-III, 24C				
24%	55%	8%	10%	2%	1%

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar los programas de asignatura se observaron áreas de oportunidad importantes. En la subárea de interpretación del AFM, en la asignatura de Instrumento I-VI los programas de materia reflejan que la formación que se imparte sigue los cánones conservatorianos, es decir, el desarrollo de la lectura y la técnica y la ejecución de repertorio con un nivel de dificultad acorde a cada grado que el estudiante cursa. Es, por supuesto, una asignatura indispensable en la formación del educador musical. Sin embargo, no se encontraron referencias a la práctica musical efectiva, a la práctica musical deliberada o a la autorregulación en la praxis musical.

Ensambles Vocales I-III también es una asignatura que procura el desarrollo de competencias necesarias para el educador musical. Sin embargo, en el programa no se incluyen aspectos cruciales para el desarrollo del canto coral, como son la impostación de la voz, el *passagio*, el empaste y el balance, el desarrollo del rango vocal, las tesituras, etc., sin contar con que no hay referencia alguna a la pedagogía del canto en los niveles escolares.

Los programas de Piano Complementario sí contribuyen al desarrollo de las destrezas funcionales para el futuro docente de música, tales como la lectura a primera vista, la transposición, la improvisación y la reducción de partituras instrumentales al piano. Quedan como áreas de oportunidad la armonización y el acompañamiento, competencias igualmente importantes.

Finalmente, en la materia de Musica Afro-Antillana I-III se reconoce un interés importante por abordar música más cercana a los estudiantes mexicanos, lo cual está muy acorde con las necesidades del educador musical del siglo XXI. Sin embargo, surgen varias preocupaciones: 1) la asignatura se centra exclusivamente en los ritmos e instrumentos de percusión y conjuntos afroantillanos. ¿no sería más útil para el educador musical explorar

una diversidad más amplia de ritmos, agrupaciones e instrumentos de percusión escolares?; 2) ¿serán necesarios 3 cuatrimestres de "Musica Afro-Antillana" para el futuro educador musical, cuando hay una diversidad de competencias que este debe poseer y no están contempladas en el PE (p. ej., psicomotricidad, métodos activos de educación musical, etc.); 3) no hay referencia alguna acerca de su implementación en contextos escolares o, dicho con otras palabras, la asignatura no tiene una orientación de formación docente.

En la subárea de teoría y creación musical, la asignatura Entrenamiento Auditivo para Músicos I-IX favorece el desarrollo de competencias muy valiosas para el educador musical. Al revisar los programas no se encontraron áreas de oportunidad. Por lo que respecta a las asignaturas Armonía al Teclado I-III, Armonía Teórica I-III, Música Teórica I-VI, Música Teórica Integral I-VI, Teoría del Sonido, Contrapunto I-III, Instrumentación I-II, Orquestación I-III, Recursos Electrónicos para la Composición I-III, Composición I-VI, Análisis I-III, Análisis Contemporáneo I-III, es evidente que el diseño curricular enfatiza no solamente una formación academicista o "conservatoriana" centrada en los contenidos disciplinares, sino que parece estar dirigida a la formación de compositores más que de educadores. Lo anterior se ve reflejado principalmente en asignaturas como Instrumentación I-II, Orquestación I-III y Composición I-VI, en las que no se incluye un solo objetivo o contenido relacionado con el manejo o creación de materiales para propósitos educativo-musicales. Esta área representa el 55% del PE, lo que contrasta dramáticamente con el 12% de la LFD (10% en la subárea de formación en psicopedagogía y 2% de la subárea educativo-musical). Es por tanto cuestionable si el futuro educador musical en el contexto real requiere de una formación teórico-musical tan especializada en el ámbito de la composición.

En el AFH se incluyen dos asignaturas: Historia del Estilo I-X y Epistemología I-III., Ambas asignaturas procuran el desarrollo de las competencias referidas en el marco teórico y la revisión bibliográfica, por lo que se consideran como un acierto.

Por lo que respecta al AFD en la subárea educativo-musical, es necesario destacar que solo se incluye una asignatura relacionada con el quehacer del educador musical: "Técnicas de la Enseñanza y Prácticas Docentes I-III". Al revisar los programas se identificaron múltiples problemáticas. Para empezar, solo el primer programa incluye un objetivo relativo a la educación musical infantil: "Elaborar un plan de clase para una clase grupal de instrumento; entrenamiento auditivo; conjuntos instrumentales; todo ello para

niños entre los cuatro y los 6 años de edad" (EMEH, 2006, p. 111). Así, queda fuera la iniciación musical infantil a través de enfoques educativo-musicales holísticos, como los de Dalcroze, Orff, Kodály, Willems y Schafer, entre otros, y se deja fuera el canto como recurso didáctico-pedagógico. Aquí se encuentra la primera contradicción con el objetivo de la carrera que es: "la formación profesional de alta excelencia de pedagogos especializados en la enseñanza de la música dirigida a niños, personas atípicas y estudiantes de niveles profesionales" (EMEH, 2006, p. 1). Y es que, el resto de los objetivos y contenidos indican que la asignatura tiene como propósito principal el desarrollo de competencias propias de la docencia de instrumento musical (en todas las edades) y de docentes a nivel superior. En ese sentido, llama la atención que los autores de los programas se apoyen en propuestas pedagógicas ajenas a la educación musical y de cierta antigüedad, como las de Decroly o Pestalozzi, o que se enfatice tanto la perspectiva psicológica conductista, cuando en la actualidad se tiene un *corpus* importante de información psicopedagógica derivada de las teorías cognitivas del aprendizaje y las neurociencias en el aula, esto sin contar con todas las aportaciones empíricas y teóricas relativas a la práctica musical efectiva, la práctica deliberada y la autorregulación, que no son consideradas en los programas en cuestión. Finalmente, todo parece indicar que las "prácticas docentes" a que hace alusión el título, se llevan a cabo con los mismos estudiantes, pues en ninguna parte de los programas se menciona que serán en contextos reales.

En cuanto a la subárea de formación psicopedagógica, las asignaturas Didáctica I-III, Teorías del Aprendizaje I-III, Psicología Evolutiva I-III e Historia de las Ideas Pedagógicas I-III, procuran el desarrollo de muchas de las competencias básicas presentadas en el marco teórico y la revisión bibliográfica, además de que en muchas de ellas se busca que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos en situaciones reales, sin embargo, al revisar los programas también surgieron preocupaciones. Por ejemplo, en Teorías del Aprendizaje I-III se pide aplicar las teorías de Comenio y Pestalozzi a algunos aspectos de la educación musical, y se enfatiza el conocimiento y manejo de las teorías conductistas y de la Gestalt en el aprendizaje del instrumento. Así, se echa de menos otras teorías del aprendizaje, cómo las teorías del aprendizaje significativo, sociocultural y por descubrimiento, entre otros, y las aportaciones más nuevas relativas a la práctica musical efectiva y la autorregulación. Por otro

lado, no se hace alusión alguna a las teorías del aprendizaje en relación a la iniciación musical del niño.

Del mismo modo, en Psicología Evolutiva I-III preocupa el descuido con que los programas fueron redactados, pues no se hace mención de ningún referente teórico a partir de los cuales lograr los objetivos y cubrir los contenidos. Así, destaca la ausencia total de las teorías del desarrollo humano, como las de Piaget, Vygotsky, Kohlberg, Bandura, Maslow y otros autores similares.

En el AFI solo incluye la asignatura MIDI, totalmente pertinente para el docente del siglo XXI, aunque se echan de menos otras asignaturas que promuevan competencias relacionadas con el manejo de programas de escritura musical (ej. *Finale* y *Sibelius*) y de composición (*Garage Band*), así como el uso de las TIC como recursos didáctico-pedagógicos o el uso de la Inteligencia Artificial en el aula de música. Finalmente, el hecho de que no se incluya materia alguna de investigación en la LFEI representa un área de oportunidad importante, dado que una de las modalidades de titulación es la tesis.

En lo referente a las competencias recomendadas para el educador musical que no fueron consideradas en el PE de la EMEH, se encontraron las siguientes: a) conocimiento y técnica básica para el canto; b) conocimiento y técnica básica para la ejecución de instrumentos secundarios (flauta dulce, guitarra, melódica, etc.); c) conocimiento y manejo de los métodos y enfoques activos de educación musical; d) experiencia (prácticas docentes en contextos reales); e) conocimiento y manejo de los recursos y el equipamientos didáctico; f) conocimiento y manejo de la dirección coral escolar; g) rítmica, movimiento y expresión corporal y danza; h) uso de las TIC; i) poseer capacidades de gestión cultural; j) poseer competencias para la investigación. También habría que mencionar la falta de referencia alguna con relación a los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica* (SEP, 2017[a]) de la Secretaría de Educación Pública, un tema crucial para todos aquellos que querrían dedicarse a la docencia en el sistema educativo público.

6.6.10. Licenciatura en Música acentuación en Educación Musical de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL, 2009)

Este PE también fue obtenido a través de la plataforma del INAI; entró en vigor en 2009, tiene una duración de 10 semestres y un total de 220 créditos (no se especifica el sistema de créditos utilizado). Debido a que se trata de una licenciatura con salidas terminales, el propósito de la carrera (no se habla de objetivo), el perfil de ingreso y el de egreso están redactados de manera general, sin embargo, se incluyen párrafos alusivos a la educación musical que son pertinentes y adecuados. Tanto en el PE como en la página web se proporcionan los requisitos de ingreso de manera clara y concisa. Sin embargo, no se proporciona información sobre los procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos ni se suministra una guía de preparación. En lo que respecta a los requisitos de titulación, no se provee información alguna en la página web, pero si en el PE: "Presentar una clase abierta dentro de la unidad de aprendizaje de Prácticas Pedagógicas II y/o un proyecto de investigación en la unidad de aprendizaje de Metodología de la Investigación Educativa. Por supuesto, los estudiantes deben cubrir todos los créditos y cumplir con requisitos de egreso tales como las prácticas profesionales y el servicio social.

El enfoque educativo de la carrera es por competencias y las asignaturas son llamadas unidades de aprendizaje. La estructura curricular exhibe algunas peculiaridades. Para comenzar, incluye 10 asignaturas llamadas de "formación general universitaria" que deben ser tomadas por todos los estudiantes de pregrado de la institución educativa. También incluye 3 asignaturas llamadas "optativas área básica profesional" y 7 asignaturas denominadas "optativas área profesional". Lo curioso es que en realidad no son optativas, sino que deben ser cursadas por los estudiantes de esta especialidad, como se indica explícitamente en el PE. También se debe cursar una asignatura de 4 créditos y dos asignaturas de 1 crédito cada una, para tener un total de 9 créditos del "área de elección libre". Finalmente, el servicio social se incluye dentro de la malla curricular con un total de 16 créditos. La carga curricular exhibe un pequeño desequilibrio en lo que respecta al número de créditos, debido a que, dada la especialidad de la carrera se esperaría que el número de créditos en el AFD fuera superior o, por lo menos igual al AFM o al AFH. En la Tabla 27 se muestra la distribución de las distintas asignaturas de acuerdo a su área de formación.

Tabla 27. Asignaturas del PE de la UANL por Área de Formación

Área de Formación Musical 76 créditos		**Área de Formación Humanística 57 créditos**	**Área de Formación Docente 46 créditos**		**Área de Formación en Investigación 3 créditos**	**Área de formación interdisciplinaria 8 créditos**
Interpretación 52 créditos	**Teoría 24 créditos**		**Psicopedagogía 28 créditos**	**Educativo Musical 23 créditos**		
Canto I-II, 2C	Solfeo I-IV, 10C	Competencia Comunicativa, 2C	Psicología Educativa I-II 4C	Didáctica Musical, 1C*	Metodología de la Inv. Educativa, 3C	Música por Computadora I-II, 6C
Ensambles I-VIII 24C	Armonía I-IV, 10C	Apreciación a las Artes, 2C	Introducción a la Pedagogía, 7C	Metodología de la Enseñanza Musical I-II, 6C		Aplicación de las Tec. De la Información, 2C
Dir. Coral I-IV, 11C	Fuga I-II, 4C	Contexto Social de la Profesión, 2C	Pedagogía I, 7C	Prácticas Pedagógicas I-II, 6C		
Guitarra I-II, 2C		Ambiente y Sustentabilidad, 2C	Dinámicas de Grupo, 5C	Creatividad 3C		
Ensamble de Percusión I-II, 6C		Literatura Musical I-VIII, 30C		Pedagogía II, 7C		
Ensamble de Flauta Dulce, 3C		Etnomusicología 5C				
Piano I-IV, 4C*		Epistemología, 5C				
		Tópicos Selectos de Desarrollo Humano, Salud y Deportes, 2C				
		Tópicos Selectos de Lenguas y Culturas Extranjeras, 2C				
		Tópicos Selectos de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, 2C				
		Tópicos Selectos para el Desarrollo Académico y Profesional, 2C				
		Ética, Sociedad y Profesión, 2C				
		Historia de la Música en México I-II, 4C*				
24%	**11%**	**26%**	**13%**	**10%**	**1%**	**4%**
Optativas Área de Elección Libre = **9C = 4%**						
Servicio social = **16C = 7%**						

*Asignaturas "optativas área básica profesional"; **Asignaturas "optativas área profesional"; ***Formación General Universitaria =

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta al grado en que las asignaturas contribuyen al desarrollo de las competencias recomendadas por la bibliografía como necesarias para el educador musical, se determinaron algunas fortalezas y un número importante de debilidades. En la subárea de interpretación del AFM, se desarrollan muchas competencias de tipo disciplinar: el futuro maestro aprende a cantar como solista (Canto I-II), a cantar en un conjunto coral (Ensambles I-VIII), a tocar flauta dulce (Ensamble de Flauta Dulce), a dirigir coros (Dirección Coral I-

IV), a tocar guitarra (Guitarra I-II) y a tocar piano (Piano I-IV); el problema es que ninguna de las asignaturas incluye contenidos que contribuyan al desarrollo de las competencias docentes, como la pedagogía del canto en el nivel escolar, o la didáctica de los conjuntos corales e instrumentales escolares. Del mismo modo, no se incluyen contenidos que tengan como propósito el desarrollo de las destrezas funcionales de improvisación, armonización, acompañamiento, tocar de oído y transposición, que tanto se necesitan al tocar guitarra o piano en una escuela. Sin embargo, en lo que respecta a la subárea de teoría y creación musical, las asignaturas son suficientes, los contenidos adecuados y pertinentes, y sí contribuyen al desarrollo de las competencias que necesita el futuro maestro de música.

El AFH es la más robusta de todas las áreas y los contenidos de las asignaturas que la conforman son absolutamente adecuados y pertinentes en la formación de un docente de música. Desde la perspectiva del doctorando no se observaron debilidades.

El AFD muestra fortalezas y algunas debilidades que es necesario mencionar. En la subárea de formación en psicopedagogía, ciertamente se incluyen asignaturas cuyos contenidos parecen procurar el desarrollo de las competencias recomendadas, como Psicología Educativa I-II, Introducción a la Pedagogía y Pedagogía I-II. Sin embargo, en la subárea educativo-musical preocupa el poquísimo tiempo que se le asigna a cada método o enfoque educativo musical en las asignaturas de Metodología de la Enseñanza Musical I-II, y en Pedagogía Musical II, así como la falta de información que evidencie que los estudiantes se involucran en experiencias vivenciales. Del mismo modo, en Didáctica Musical llama la atención que se imparta una sola hora a la semana y que sea una asignatura teórica, en lugar de ser una asignatura de tipo teórico-práctico, dado que representa una herramienta esencial en la vida del educador musical. Se valora como un acierto importante la asignatura Prácticas Pedagógicas I-II que involucran prácticas docentes en contextos reales.

Finalmente, las asignaturas que se encuentran en el AFI y en el AFEI, son adecuadas, pertinentes y contribuyen al desarrollo de las competencias que necesita el docente de música. A modo de síntesis, el PE procura el desarrollo de muchas de las competencias recomendadas por la bibliografía, sin embargo, en la LFM preocupa la ausencia de asignaturas que promuevan el desarrollo de competencias para realizar arreglos y composiciones musicales escolares, tanto para coro como para conjuntos instrumentales; en el AFD se echan de menos materias que aborden el conocimiento y manejo de los métodos

para diversos instrumentos, y sobre todo, inquieta la poca importancia que se da a las prácticas en el aula y a las prácticas en contextos reales, en donde el futuro docente pueda tener la supervisión y retroalimentación de un maestro con experiencia. Finalmente, en el AFI, queda el vacío representado por la falta de una asignatura relativa a la gestión cultural.

6.6.11. Licenciatura en Música terminal Educación Musical de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, 2016)

Este PE fue obtenido gracias a la consideración del Director de la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, entró en vigor en 2016, su enfoque educativo es por competencias, tiene una duración de 10 semestres, un total de 43 asignaturas y un número de créditos que varía entre los 269 y los 299, lo que depende del número del optativas y de créditos que el estudiante desee tomar.

El objetivo general no hace alusión a la formación de educadores musicales: "Formar de manera integral y pertinente licenciados en música, que realicen una práctica artística y profesional competente con ética y responsabilidad social, con el fin de contribuir al desarrollo sociocultural de la región y del país" (BUAP, 2016, p. 6). Sin embargo, las competencias generales son totalmente pertinentes y hacen referencia directa a la formación de educadores musicales capaces y competentes para atender las necesidades de la sociedad. El perfil de ingreso es genérico, es decir no es específico para la salida terminal, sino para la Licenciatura en Música en general. El perfil de egreso es detallado e implica numerosos conocimientos, habilidades y actitudes y valores, aunque su redacción también es muy general y no se hace referencia directa a la educación musical.

La BUAP tiene un cuidadoso procedimiento para evaluar los conocimientos previos de los estudiantes. Primero que nada, cuenta con la *Guía para el Proceso de Admisión a la Licenciatura en Música*, que proporciona instrucciones muy claras acerca del proceso de admisión y que orienta a los estudiantes sobre los trámites que debe llevar a cabo. En la misma guía hay información que permite encontrar la *Guía Informativa Nivel Superior. Admisión 2021. APTITUDBUAP. PAD-Prueba de Admisión y Diagnóstico*, que de manera meticulosa orienta a los estudiantes sobre los pasos que debe seguir para su admisión al sistema universitario. En cuanto a los requisitos de titulación, la institución cuenta con el *Reglamento General de Titulación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

(BUAP, 2016), la cual incluye varias opciones, entre las que se cuenta la tesina, la tesis, la titulación automática, la memoria de experiencia profesional o reporte técnico, y otras modalidades más específicas. Por lo que respecta al nivel en que las asignaturas favorecen el desarrollo de las competencias consideradas como necesarias para el maestro de música, se identificaron un buen número de fortalezas y algunas áreas de oportunidad (ver Tabla 28). La subárea de interpretación del AFM incorpora 7 asignaturas. La primera es Instrumento I-IV, una materia cuyos contenidos son representativos de la formación musical conservatoriana del instrumentista y se basan en el desarrollo de la técnica y la ejecución de repertorio.

Tabla 28. Asignaturas del PE de la BUAP por Área de Formación

Área de Formación Musical 104 créditos		**Área de Formación Humanística 40 créditos**	**Área de Formación Docente 61 créditos**		**Área de Formación en Investigación 20 créditos**	**Área de formación interdisciplinaria 24 créditos**
Interpretación 36 créditos	**Teoría 68 créditos**		**Psicopedagogía 12 créditos**	**Educativo Musical 49 créditos**		
Piano Funcional I-IV 2(8)	Entrenamiento Auditivo I-IV 7(28)	Historia de la Música I-IV 4(16)	Pedagogía (2)	Corrientes de Educación Musical Contemporánea 2(8)	Metodología de la Investigación I-II (4)	Redacción (2)
Guitarra Funcional I-II 1(2)	Contrapunto I-II 5(10)	Historia de la Música en México I-II 2(4)	Psicología Educativa I-II 2(4)	Formación de Grupos Escolares Musicales I-II 2(4)	Investigación Pedagógica I-II 5(10)	Gestión de Proyectos (2)
Coro I-II 2(4)	Polifonía I-II 5(10)	Historia de la Música del Siglo XX I-II 2(4)	Pedagogía del Siglo XX (2)	Prácticas de la Enseñanza I-IV 5+5+5+7(22)	Seminario de Tesis I-II 2+4(6)	Tecnología Musical I-II 2(4)
Técnica Vocal I-II 2(4)	Estructura y Análisis Musical I-IV 5(20)	Psicología de la Música I-II 2(4)	Didáctica (2)	Práctica Profesional (5)		Lengua Extranjera I-IV 4(16)
Dirección Coral I-II 2(4)		Estética y Crítica (2)	Técnicas para el Desarrollo de la Creatividad (2)	Servicio Social (10)		Expresión Corporal I-II 2(4)
Instrumento I-IV 2/2/2/4(10)		Semiología Musical (2) Formación Humana y Social (4) Desarrollo de Habilidades de Pensamiento (4)				

Área de Formación Musical 104 créditos		Área de Formación Humanística 40 créditos	Área de Formación Docente 61 créditos		Área de Formación en Investigación 20 créditos	Área de formación interdisciplinaria 24 créditos
Interpretación 36 créditos	Teoría 68 créditos		Psicopedagogía 12 créditos	Educativo Musical 49 créditos		
13%	25%	15%	5%	18%	7,5%	9%
20C mínimo de optativas y optativas complementaras para concluir la carrera = 7,5%						

Fuente: Elaboración propia.

En Piano Funcional I-IV, únicamente se presentan dos contenidos: lectura de partituras para piano y lectura a primera vista. A pesar de que en las "competencias profesionales" se incluye la "Habilidad para tocar de manera básica acompañamientos para otros instrumentos", en el resto del programa no se vuelve a mencionar, ni se incluye bibliografía apropiada para desarrollar esa competencia. Así, se dejan fuera varias de las destrezas funcionales como son: el acompañamiento, el tocar de oído, la improvisación, la transposición y la reducción de partituras al piano. En Guitarra Funcional I-II, los contenidos son presentados a manera de lista de temas o tópicos a cubrir que son pertinentes y adecuados. Sin embargo, no se incluye destrezas funcionales como tocar de oído, improvisar y trasponer. Tanto en Piano Funcional como en Guitarra Funcional, no se incluye bibliografía que tenga como propósito el desarrollo gradual y sistemático de las destrezas funcionales.

En los programas de Coro I-II los contenidos son pertinentes, adecuados, congruentes y suficientes y, aunque se hace de una manera muy velada, se incluye el tema de la enseñanza coral básica. Sin embargo, la autora parece confundir algunos aspectos de tipo administrativo-académico (formas de evaluación, normas disciplinarias) correspondientes a la organización de la propia clase, con los contenidos cognitivos.

En esta misma subárea se incluye Técnica Vocal I-II, asignatura cuyos contenidos son muy adecuados y pertinentes y que toma en consideración aspectos cruciales como la voz infantil y el cambio de voz en los niños. Sin embargo, Dirección Coral I y II se centran el desarrollo de la técnica de la dirección coral general, sin hacer alusión alguna al rol del director de coro escolar, aunque en la bibliografía sí se incluyen un par de fuentes de información relacionadas con ese tema. Finalmente, en la subárea de creatividad y teoría de la misma AFM se enlistaron 4 asignaturas que contribuyen al desarrollo de las competencias recomendadas en la bibliografía.

En el AFH se enlistaron 8 asignaturas. Tres de esas asignaturas están relacionadas con la musicología histórica y contribuyen plenamente al desarrollo de las competencias que

recomienda la bibliografía. Luego se encuentran dos asignaturas de tipo obligatorio para todos los estudiantes de la BUAP: Formación Humana y Social y Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, materias que redondean atinadamente la formación del futuro educador. Finalmente, se incluyen tres asignaturas íntimamente ligadas con la formación humanista del estudiante: Psicología de la Música I-II, Estética y Crítica y Semiología Musical, las cuales también contribuyen a su educación.

En la subárea de formación en psicopedagogía del AFD se enlistan: Pedagogía, Pedagogía del Siglo XX, Didáctica, Psicología Educativa I-II y Técnicas para el Desarrollo de la Creatividad. Se trata de programas de asignatura que cubren contenidos absolutamente pertinentes y adecuados caracterizados por una jerarquización lógica y clara y que contribuyen al desarrollo de las competencias en cuestión.

Fue en la subárea de formación educativo-musical del AFD que se encontraron más áreas de oportunidad. En Corrientes de Educación Musical Contemporánea I-IV las competencias profesionales están bien redactadas y, con excepción de la primera, son congruentes y coherentes con la naturaleza de la asignatura. Se exceptúa la primera competencia debido a que no parece realista que los estudiantes puedan "dominar las metodologías" pedagógico-musicales con tan solo 2 horas semanales de clase, sobre todo si se toma en cuenta que una de esas horas es de tipo teórico, mientras que la asignatura es de naturaleza predominantemente práctica y vivencial. Los contenidos son igualmente pertinentes, congruentes y coherentes con la naturaleza de la asignatura, si bien, en el capítulo correspondiente a Dalcroze se echa de menos el tema de la improvisación y en el capítulo de Kodály el tema de la lectoescritura musical no fue considerado. También llamó la atención el hecho de que el método Suzuki, así como el enfoque de las "pedagogías abiertas", (un enfoque que en los últimos años ha sido promovido a través de FLADEM) no haya sido incluido en la materia. Otro aspecto que representa un vacío importante es la falta de un apartado dedicado a los "materiales didácticos y recursos" de cada enfoque educativo-musical, algo que sería muy apropiado para los estudiantes de la licenciatura.

En Formación de Grupos Escolares I-II también se detectaron algunas áreas de oportunidad. Para empezar, las competencias profesionales fueron copiadas del programa de didáctica y pegadas en estos programas. Por otro lado, el tiempo que se le otorga (dos horas por semana – 40 horas al semestre) es muy poco para una clase que proporciona a los

estudiantes algunas de las herramientas más valiosas que les permitirán experimentar con distintos tipos de grupos musicales escolares. Por esa misma razón, no parece realista que en las competencias profesionales se afirme que el estudiante "dominará" la formación de agrupaciones musicales escolares. Del mismo modo, el apartado de competencias profesionales no da cuenta de las diversas competencias disciplinares que el futuro docente deberá desarrollar y poner en práctica, tales como la dirección coral, la dirección musical, la creación de arreglos musicales para coros escolares e instrumentales, los procedimientos de ensayo, etc. Más aún, en el programa se confunden los contenidos con las actividades de aprendizaje. Así, en este apartado, no hay una secuenciación clara y lógica de contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Finalmente, en Prácticas de la Enseñanza I-IV, el propósito está bien redactado, es pertinente y adecuado y deja muy claro que busca dar al estudiante la oportunidad de practicar lo aprendido en la carrera, es decir, diseñar, implementar y ejecutar un programa de estudio bajo la asesoría de un maestro experimentado, a fin de obtener experiencia en contextos reales. Lo anterior representa un aspecto crucial en la formación docente, si bien el programa adolece de varios problemas que emanan de que las competencias fueron copiadas de otros programas de materia y pegadas en los cuatro programas de esta asignatura. Como consecuencia, se quedan fuera muchas competencias profesionales que deberían ser consideradas y que tienen que ver con la administración y la gestión de la clase, con la adaptación de recursos didáctico pedagógicos al contexto educativo, etc. Más aún, cada programa de materia está dirigido a un nivel escolar determinado (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria o bachillerato); salvo esa diferencia, los programas en realidad son idénticos, es decir, fueron copiados y pegados. Por lo que respecta a los contenidos, están redactados como actividades, se inician con un verbo en infinitivo, y no reflejan una secuenciación progresiva y sistemática, sino que parecen estar en desorden e incluso, repetirse. Por otro lado, causa inquietud que se aborde un contenido relacionado con el diseño y redacción de objetivos educativos para la educación musical a nivel básico, cuando en el ámbito de la educación básica en México se trabaja con el enfoque por propósitos y aprendizajes esperados.

El AFEI incluye tres asignaturas: Metodología de la Investigación I-II, Investigación Pedagógica I-II y Seminario de Tesis I-II. Todas contribuyen al desarrollo de las

competencias recomendadas por la bibliografía en esa área; su propósito, las competencias profesionales que se establecen y los contenidos son pertinentes y adecuados, sin embargo, en los tres programas de asignatura se observó repetición de contenidos, lo que se considera como una debilidad muy importante. Del mismo modo, es cuestionable si realmente se requiere de tantos cursos de investigación a nivel de licenciatura.

Finalmente, en el AFI se incorporan cuatro asignaturas. Dos de ellas son Redacción y Lengua Extranjera I-IV las cuales, si bien no contribuyen al desarrollo de las competencias recomendadas por la bibliografía para el futuro docente de música, sí son importantes para su formación integral. Las otras dos asignaturas son: Tecnología Musical I-II y Gestión de Proyectos, ambas de gran importancia para el maestro de música, aunque la primera privilegia los contenidos relativos a la grabación y la edición de sonido, por lo que se echa en menos los contenidos relativos al uso de programas computacionales para la escritura musical, como *Sibelius* y *Finale*, así como el uso de programas para componer música como *Garage Band*.

A manera de resumen para este apartado, se podría decir que el PE promueve la mayoría de las competencias prescritas por la bibliografía científica. Sin embargo, además de las debilidades ya mencionadas en la subárea de creación y teoría del AFM, inquieta la falta de materias que impulsen el desarrollo de competencias para crear arreglos y composiciones musicales escolares y en el AFD se echan de menos materias que aborden el conocimiento y manejo de los métodos para diversos instrumentos escolares.

6.6.12. Licenciatura en Música con salida terminal en Educación Musical de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN, 2012)

Este PE fue amablemente facilitado por el director de la Unidad Académica de Música, entró en vigor en 2012, está organizado en 10 semestres, con un total de 377 créditos y 32 materias. El objetivo del plan está redactado de manera general y no hace alusión a la educación musical ni a la formación de educadores musicales. En general, el objetivo, las competencias, el perfil de ingreso y de egreso para las distintas salidas terminales, no aparecen en apartados distintos, sino que el lector debe ser capaz de identificar la información que corresponde a cada área en el PE.

Las competencias correspondientes a la educación musical son pertinentes y adecuadas y están organizadas en: competencias profesionales, prácticas, metodológicas y formativas/estéticas. El perfil de ingreso es muy general y no menciona o hace referencia la vocación o el interés en la educación musical como características importantes. El perfil de egreso es también muy general y solamente señala que el egresado será capaz de "conocer y ejecutar diferentes prácticas pedagógicas para la enseñanza musical, en los niveles educativos básico, medio superior y superior".

La página web no incluye los procedimientos para evaluar los conocimientos musicales previos ni proporciona una guía de preparación. El PE establece que el candidato a ingresar debe presentar el examen de habilidades y conocimientos básicos (EXHCOBA), así como el examen de habilidades y conocimientos musicales, sin embargo, no hay mayor información.

En cuanto a los requisitos de titulación, se requiere acreditar todas las asignaturas y optativas, el servicio social, las prácticas profesionales y no tener adeudos. Del mismo modo, el estudiante debe acreditar alguna de las siguientes modalidades de titulación: 1) examen profesional: concierto o recital presentado en público; 2) excelencia académica: promedio de 95 o mayor; 3) documento recepcional: este puede ser tesis o tesina.

El enfoque educativo de este PE es por propósitos. El formato de programa de materia incluye un apartado relativo a la Unidad de Competencia, seguido por apartados para los saberes (teóricos, prácticos, metodológicos y formativos). Posteriormente se encuentran los apartados típicos de contenidos, evaluación, acciones (métodos de enseñanza) y acervo de consulta (bibliografía básica). También se incluyen los apartados de: criterios de acreditación, campo de aplicación y perfil de los docentes.

En la subárea de interpretación del AFM (ver Tabla 29), los programas de Instrumento Principal I-VI y Música de Cámara I-IV, reflejan la típica formación conservatoriana y reflejan la manera tradicional de enseñar música: selección y montaje de obras; investigación del contexto cultural, social e histórico de las obras; ejecución de obras en clase; revisión de aspectos técnicos; revisión de aspectos musicales y presentación de obras en público. Si bien el programa contribuye al desarrollo de las competencias recomendadas por la bibliografía, no se hace referencia alguna a los conocimientos generados recientemente a través de aportaciones teóricas o investigaciones empíricas relacionadas con

la práctica musical efectiva y la autorregulación. Del mismo modo, el programa de Instrumento Complementario I-V (canto) solo contribuye parcialmente al desarrollo de las competencias recomendadas para el educador musical, puesto que procura el desarrollo de competencias para cantar y entonar adecuadamente. Sin embargo, no se incluyen contenidos relativos a la pedagogía de la voz en los niveles escolares (tesituras, aspectos anatómico-fisiológicos, ejercicios de acondicionamiento vocal, repertorio, etc.). Algo similar sucede con Práctica Coral I-IV, pues los contenidos son, en su mayoría, poco pertinentes para la formación del director de coro escolar (p. ej., consejos para armar el aparato administrativo: redacción y archivo de correspondencia, régimen financiero, aparato legal; canto gregoriano, etc.). Así, quedan fuera la gran mayoría de las competencias que recomienda la bibliografía. Finalmente, Prácticas de Acompañamiento I y II no es la excepción. Las competencias que se podrían desarrollar a partir del abordaje de los contenidos tienen poca conexión con la labor del educador musical en el ámbito escolar. Más bien parecen estar dirigidas al acompañante de cantantes profesionales, pues se incluyen contenidos como bajo cifrado, bajo continuo, acompañamiento obligado, el lied, el acompañamiento en Schubert y Schumann, el acompañamiento en el melodrama y en la obra lírica en general. Así, se dejan de lado aspectos más prácticos y de uso cotidiano, como el cifrado moderno, el uso de patrones de acompañamiento para canciones populares e infantiles, la transposición, la reducción de partituras corales con propósitos de acompañamiento, la ejecución de guiones melódicos, el rol del acompañante en coros principiantes, etc.

La asignatura de esta área que más contribuye a la formación del educador es Taller de Música Popular, pues de manera práctica promueve en el estudiante algunas de las competencias que le serán de gran utilidad en el salón de clase. Por lo que respecta a las asignaturas de la subárea de teoría y creación musical, los contenidos que conforman los programas de materia son pertinentes, adecuados y definitivamente contribuyen a la formación del maestro de música. Sin embargo, es necesario mencionar que en Técnicas de Composición Musical no se hace mención sobre la creación de obras corales e instrumentales para propósito escolar, ni se hace referencia al arreglo de obras escolares, lo que refleja un vacío importante. En relación al AFH, podría decirse que las asignaturas y los contenidos abonan satisfactoriamente al desarrollo de las competencias buscadas.

En el AFD se encontraron algunas áreas de oportunidad importantes. Por ejemplo, en el programa de Didáctica Musical I-II muchos de los contenidos son pertinentes y adecuados, sin embargo, en el primer curso se habla de objetivos de aprendizaje, a pesar de que el enfoque educativo tanto en la UAN como en la educación básica es por propósitos. Por otro lado, los contenidos relativos a los métodos y técnicas didácticas fueron considerados más para la educación superior que para la educación básica. Del mismo modo, los contenidos relativos a la evaluación son ajenos del todo a la filosofía que se persigue en la SEP, pues parecen enfatizar el examen escrito como recurso único de evaluación. Finalmente, se echa de menos el abordaje de los métodos activos de educación musical: Orff, Dalcroze, Kodály, Schafer, Willems, etc., al igual que los contenidos relacionados con las pedagogías abiertas, la psicomotricidad y la rítmica corporal. En esta AF destaca la inclusión de dos asignaturas: Prácticas Pedagógicas y Prácticas Profesionales, las cuales contribuyen satisfactoriamente con el reclamo de proporcionar prácticas en contextos reales a los estudiantes.

Tabla 29. Asignaturas **del PE de la** UAN por Área de Formación

Área de Formación Musical 197 créditos		**Área de Formación Humanística 40 créditos**	**Área de Formación Docente 36 créditos**		**Área de Formación en Investigación 10 créditos**	**Área de formación interdisciplinaria 29 créditos**
Interpretación 124 créditos	**Teoría 73 créditos**		**Psicopedagogía 13 créditos**	**Educativo Musical 23 créditos**		
Instrumento Musical I-VI, 42C	Solfeo I-IV 28C	Desarrollo de Habilidades del Pensamiento 5C	Corrientes Pedagógicas, 5C	Métodos de Educación Musical, 4C	Metodología de la investigación, 5C	Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información 5C
Prácticas Corales I-IV, 16C	Adiestramiento Auditivo I-II 10C	Sociología del Arte 5C		Didáctica Musical I-II, 8C	Seminario de Titulación, 5C	Lenguaje y Pensamiento Matemático 5C
Taller de Música Popular I-II, 10C	Armonía I-II 10C	Estética 5C		Prácticas Pedagógicas, 7C		Comportamiento Escénico y Expresión Corporal, 5C
Prácticas de Acompañamiento I-II, 8C	Contrapunto I-II, 10C	Apreciación Artística 5C		Prácticas Profesionales, 12C		Laboratorio Midi, 5C
Instrumento Complementario I-IV, 24C	Análisis Musical I-IV 20C	Taller de Historia del Arte, 5C				Laboratorio de Audio, 5C
Música de Cámara I-IV 24C	Técnicas de Composición Musical, 5C	Historia de la Música desde la Edad Media hasta el Periodo Barroco, 5C				Gestión Cultural, 4C
		Historia de la Música del Periodo Barroco a la Actualidad, 5C				

		Historia de la Música Mexicana 5C				
33%	**19%**	**11%**	**3%**	**6%**	**2%**	**8%**

40C Optativas libres = **11%**
12C Prácticas profesionales = **3%**
15C Servicio social = **4%**

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a la subárea de formación en psicopedagogía, la única asignatura que se incluye es Corrientes Pedagógicas, misma que no ha sido posible revisar, puesto que el programa de materia no fue enviado a pesar de las múltiples solicitudes que el doctorando realizó.

Finalmente, el AFEI y el AFI incluyen un número razonable de asignaturas cuyos contenidos son pertinentes y adecuados para la formación del docente de música. La única debilidad que se detectó se relaciona con la ausencia de una asignatura que desarrollara las competencias relacionadas con el uso de programas computacionales para la escritura musical, como *Sibelius* y *Finale*, así como el uso de programas para componer música como *Garage Band*.

El PE incluye 15 créditos de Servicio Social y 40 créditos de asignaturas optativas. Desgraciadamente, el PE no especifica que asignaturas pueden ser consideradas para este propósito.

6.6.13. Licenciatura en Música con salida terminal en Educación Musical de la Universidad de Guanajuato (UG, 2017)

Este programa fue obtenido a través de la plataforma Nacional de Transparencia del INAI, fue aprobado en 2017 y tiene una duración de 9 semestres, con un total de 45 asignaturas (sin contar servicio social) y 254 créditos. No se incluye información sobre el sistema de créditos utilizado. El objetivo "curricular" del plan de estudios no considera la formación de docentes:

> Formar de manera integral a Licenciados en Música mediante una educación pertinente, flexible y de calidad … que les permita el análisis composición, rescate, difusión e interpretación de materiales musicales de índole diversa con un alto sentido humanista desarrollado en los principios y valores propios de la profesión (UG, 2017, p. 148).

El perfil de ingreso, si bien, incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores, tampoco hace referencia alguna a la educación musical. Por otro lado, en el perfil de egreso

del PE se establecen competencias genéricas, así como competencias específicas, una de las cuáles está dirigida al Licenciado en Música con salida terminal en Educación Musical: "Maneja estrategias didáctico-pedagógicas para desempeñarse como docente en los diferentes niveles educativos considerados por el sistema educativo nacional, atendiendo al compromiso social y conciencia del entorno" (UG, 2017, p. 146).

En la página web https://www.ugto.mx/admision/oferta-academica/197-musica-educacion-musical-campus-guanajuato se encuentra la convocatoria para el proceso de admisión, así como información pertinente que incluye una guía de preparación para el examen de ingreso. Con relación a la titulación, además de cumplir con todos los requisitos administrativos, aprobar todas las asignaturas y cumplir con el servicio social, el estudiante debe realizar bien un trabajo de tesis, de investigación o de ejercicio profesional, y sustentar examen ante un jurado para defenderlo, bien sustentar y aprobar un examen general para el egreso de la licenciatura.

En lo relativo al nivel en que las asignaturas (en este PE se llaman unidades de aprendizaje) y sus contenidos contribuyen al desarrollo de las competencias recomendadas para el educador musical por la bibliografía, en la Tabla 30 se muestra su distribución en cada una de las LF. Así, en la subárea de interpretación correspondiente al AFM, se encontraron las siguientes fortalezas y debilidades.

Tabla 30. Asignaturas del P**E** de la UG por Área de Formación

Área de Formación Musical 60 créditos		**Área de Formación Humanística 33 créditos**	**Área de Formación Docente 55 créditos**		**Área de Formación en Investigación 17 créditos**	**Área de formación interdisciplinaria 30 créditos**
Interpretación 42 créditos	**Teoría 18 créditos**		**Psicopedagógica 12 créditos**	**Educativo Musical 43 créditos**		
Guitarra I-II, 6C	Nuevos Sistemas Armónicos I-II, 6C	Estética de la Música I-II, 6C	Psicología del Aprendizaje I-II, 8C	Contenidos de la Educación Musical Básica I-II, 8C	Introducción a la Investigación I-II, 6C	Informática Musical I-II, 6C
Instrumentos de Percusión, 3C	Análisis Musical I-II, 6C	Historia de las Artes I-II, 6C	Alumnos con Capacidades Diferentes, 4C	Métodos de Educación Musical I-II, 8C	Trabajo de Titulación I-II, (4+7)=11C	Acústica, 3C
Flauta Dulce, 3C	Contrapunto I-II, 3C	Identidad Universitaria, 3C		Planes y Programas de Estudio de la Educación Musical en México, 3C		Comportamiento Escénico, 3C
Piano I-II, 6C	Arreglo Musical de Repertorio Escolar, 3C	Música medieval y renacentista, 3C		Diseño de Materiales Didácticos, 3C		Inglés I-VI, 18C

Conjuntos Vocales e Instrumentales I-VII, 21C Técnicas de Dirección Musical I, 3C		Música Barroca, 3C Música Clásica y Romántica, 3C Música contemporánea, 3C Música Mexicana I-II, 6C		Pedagogía Musical I-II, 6C Inducción de la Práctica Artístico Profesional, 3C Prácticas Artístico Profesionales I-II, 6C Musicoterapia I-II, 6C		
16,5%	**7%**	**12,9%**	**4,7%**	**16,9%**	**6,6%**	**11,8%**
A la carga de arriba se añaden: 21C Optativas I-VII = 8,2% 20C Servicio Social Profesional I-II = 7,8% 5C Desarrollo personal = 1,9% 2C Responsabilidad Social = 0,74% 5C Creatividad y espíritu emprendedor = 1,9% 6C Formación cultural e intercultural 2,3%						

Fuente: Elaboración propia.

En Guitarra I-II, los contenidos se limitan a la ejecución de la música popular, algo que es encomiable, sin embargo, se echa de menos los círculos de guitarra y el conocimiento de otros acordes. También se echan de menos otros contenidos importantes como son el tocar de oído, la armonización, la transposición o la improvisación (destrezas funcionales). En Instrumentos de Percusión, si bien la asignatura es necesaria en la formación del futuro educador musical, los contenidos son solo cuatro y no hacen referencia alguna a la pedagogía de los instrumentos de percusión en contextos escolares, ni a los conjuntos de instrumentos de percusión. Algo similar sucede en Piano I-II, en donde los contenidos se limitan a una lista de obras a aprender durante el semestre. No hay referencia alguna a las habilidades y destrezas funcionales como la armonización, el acompañamiento, el tocar de oído, la transposición y la improvisación. Por el contrario, en Flauta Dulce, los contenidos son adecuados y pertinentes y contribuyen al desarrollo de las competencias recomendadas por la bibliografía para el educador musical. Sin embargo, se echa en menos la inclusión de métodos y materiales para la enseñanza de ese instrumento. En Conjuntos Vocales e Instrumentales I-VII, así como en Técnicas de Dirección Musical, los contenidos son extremadamente generales, y ninguno hace referencia a la dirección de conjuntos escolares, lo que se considera como un vacío importante.

La subárea de teoría y creación musical del AFM incluye cuatro asignaturas (Nuevos Sistemas Armónicos I-II, Análisis Musical I-II, Contrapunto I-II y Arreglo Musical de

Repertorio Escolar). Los contenidos en estos programas de materia son totalmente pertinentes, adecuados y suficientes y atienden a las recomendaciones de la bibliografía.

En el AFH se encontraron 8 asignaturas (Estética de la Música I-II, Historia de las Artes I-II, Música medieval y renacentista, Música Barroca, Música Clásica y Romántica, Música contemporánea, Música Mexicana I-II. Todas estas asignaturas muestran una organización en unidades temáticas e incluyen subtemas que permiten ver el nivel de profundidad y amplitud con serán abordados en clase. Sus contenidos abonan al desarrollo de las competencias necesarias para el maestro de música.

En la subárea psicopedagógica del AFD se incluyeron 2 asignaturas: Psicología del Aprendizaje I-II y Alumnos con Capacidades Diferentes. En el caso de la primera, se observó que los contenidos son pertinentes, adecuados y suficientes, están organizados en unidades temáticas y se incluyen subtemas que permiten ver el nivel de profundidad y amplitud con que serán abordados en clase. Definitivamente contribuye al desarrollo de las competencias que en esa área recomienda la bibliografía. Por lo que respecta a la 2ª asignatura, aunque es evidente que se trata de una materia necesaria para el futuro educador musical, los contenidos son una lista de temas generales a cubrir. No se incluyen unidades temáticas ni subtemas que permitan conocer el nivel de profundidad y amplitud con que se va a impartir la clase, con lo que quedan muchas dudas respecto a que tanto contribuye en la formación del maestro de música.

La subárea educativo-musical del AFD incluye 8 asignaturas. En lo relativo a la pertinencia, adecuación, suficiencia y claridad de los contenidos, se encontraron áreas de oportunidad importantes. Por lo que respecta a Contenidos de la Educación Musical Básica I-II, están organizados como unidades temáticas, sin embargo, y a pesar de tener subtemas, estos son demasiado generales y vagos, lo que no permite tener una idea exacta de lo que se va a cubrir. Por ejemplo, la unidad temática 1 “Los contenidos de la educación básica” establece los siguientes subtemas: “aprendizajes clave, desarrollo personal y social, autonomía curricular”. Si bien esta asignatura contribuye al desarrollo de los futuros educadores musicales, la redacción no permite determinar en qué medida se van a cubrir esos “Contenidos de la Educación Musical Básica”. Tampoco se incluyen prácticas docentes en clase en las que se implementen los conocimientos adquiridos, lo que podría considerarse como un vacío importante.

En lo relativo a Métodos de Educación Musical I-II, los contenidos están organizados en unidades temáticas que permiten identificar que enfoques pedagógico-musicales se van a cubrir. Sin embargo, en primer lugar, es cuestionable que con dos horas a la semana se pueda lograr desarrollar la competencia de la unidad de aprendizaje, que establece que el estudiante "adquirirá dominio teórico y práctico" de esos métodos musicales. Del mismo modo, resulta debatible que se pretenda cubrir siete enfoques educativo-musicales en el primer semestre, dado el tiempo que se debe invertir para conocer, aunque sea superficialmente, uno de los enfoques educativo-musicales. Finalmente, se trata de una materia que contribuye directamente a la formación del futuro educador musical, sin embargo, la información contenida en el programa indica que ese aprendizaje es meramente teórico y que no incorpora, en modo alguno, la práctica vivencial que requieren.

Planes y Programas de Estudio de la Educación Musical en México es una asignatura que contribuye, aunque solo sea de forma teórica, al desarrollo de los futuros educadores musicales, de cara a laborar como docentes en el sistema público de educación. Por lo que respecta a Inducción de la Práctica Artístico Profesional, los contenidos son muy generales y vagos, lo que no permite determinar que va a aprender el estudiante. Sin embargo, se alcanza a entender que el estudiante realizará observaciones docentes, lo que constituye una fortaleza importante. Pedagogía Musical I-II es quizá la asignatura más importante de esta área de formación, dado que procura el desarrollo de competencias cruciales para el futuro educador musical a través de las prácticas docentes. En Prácticas Artístico Profesionales I-II, los contenidos están organizados como unidades temáticas. Sin embargo, y a pesar de tener subtemas, estos son demasiado generales y vagos, lo que no permite tener una idea exacta de lo que se va a cubrir. Por ejemplo, la unidad temática 1, "El ser y el quehacer del educador en artes" incluye los subtemas "Ámbitos educativos" y "modalidades", mas no se proporciona mayor información. Se entiende que se trata de una clase que tiene que ver con las prácticas profesionales, lo que sin embargo no se explicita como tampoco se menciona un número determinado de horas. Dentro de esta subárea destacan dos asignaturas por procurar una formación integral del futuro educador musical: Musicoterapia I-II y Diseño de Materiales Didácticos, cuyos programas muestran claridad, coherencia, pertinencia y que contribuyen al desarrollo de las competencias necesarias para el maestro de música.

En el AFEI se incluyen dos asignaturas: Introducción a la Investigación I-II y Trabajo de Titulación I-II. En ambas los contenidos son muy generales y están redactados de una manera muy vaga, lo que, nuevamente, no permite determinar el nivel de profundidad y amplitud con que se van a abordar en clase. De hecho, se trata de una lista de los distintos tipos de musicología, aunque se incluyen tres contenidos como: técnicas de catalogación de fuentes musicales, estrategias de investigación interdisciplinar y elaboración de protocolo o proyecto de investigación. Esto último llama la atención, pues puede verse una tendencia hacia la musicología histórica, a pesar de que la salida terminal es en educación musical.

Finalmente, el AFI incluye 4 asignaturas, tres de las cuales contribuyen en mayor o menor medida a la formación del educador musical: Informática Musical, Acústica y Comportamiento Escénico. También se incluye Inglés I-IV, materia que, como ya se explicó, es importante en la formación general del estudiante. Por supuesto, queda como un vacío importante alguna asignatura que promueva las competencias en gestión cultural. Sin embargo, no debemos olvidar que el PE incluye 21 créditos de materias optativas, y alguna podría llenar ese vacío.

6.6.14. Licenciatura en Música con acentuación en Educación Musical de la Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC, 2021)

Este PE fue aprobado en el 2021, tiene una duración de 12 semestres (6 años), con un total de 28 asignaturas (224 créditos), más 10 materias optativas (36 créditos), 10 créditos de Servicio Social y 4 de Prácticas Profesionales, lo que da como total 274 créditos.

El objetivo general del PE es absolutamente pertinente y específico, pues establece que el Educador Musical debe adquirir y desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores específicos de la profesión, así como el uso de procedimientos propios de esta disciplina.

El perfil de ingreso también es pertinente y establece, entre otras cosas que el aspirante debe contar con talento musical, poseer un desarrollo básico de su capacidad auditiva, así como coordinación y flexibilidad muscular y vocación por el trabajo docente. Del mismo modo, el perfil de egreso establece que el futuro educador musical poseerá los conocimientos habilidades y destrezas necesarias para desarrollar su labor en los distintos tipos y niveles educativos como docente o como asesor en la realización de proyectos

musicales. Los requisitos de titulación son claramente establecidos en el PE e incluyen el cubrir todos los créditos de la carrera, así como con el servicio social y las prácticas profesionales. Finalmente, se establece la necesidad de defender una tesis por medio de un examen de titulación.

En lo que respecta al análisis de las asignaturas (ver Tabla 31) y sus contenidos, es importante reiterar que se trata de un PE muy recientemente aprobado. Así, al 20 de marzo de 2022, fecha en la que se está redactando este apartado, los estudiantes apenas se encontraban cursando el 2º semestre, por lo que solo se cuenta con los programas diseñados hasta ese momento. Es necesario mencionar que la normativa de la institución indica que, para aprobar un nuevo PE, solo es necesario una descripción de cada asignatura y de sus principales contenidos. Así, el análisis del PE se llevó a cabo a partir del material disponible.

Tabla 31. Asignaturas del PE de la UADEC por Área de Formación

Área de Formación Musical 100 créditos		**Área de Formación Humanística 20 créditos**	**Área de Formación Docencia 40 créditos**		**Área de Formación en Investigación 21 créditos**	**Área de formación interdisciplinaria 43 créditos**
Interpretación 48 créditos	**Teoría 52 créditos**		**Psicopedagogía 8 créditos**	**Educativo Musical 32 créditos**		
Taller de Piano I-VI, 12C	Solfeo I-VI, 32C	Apreciación Musical I-II, 4C	Psicopedagogía, 4C	Metodología de la Enseñanza Musical I-IV, 12C	Metodología de la Investigación I-II, 8C	Inglés I-V, 35C
Coro I-IV, 8C	Teoría Musical I-IV, 16C	Historia de la Música Mexicana I-II, 4C	Teoría de la Educación, 4C	Práctica de la Enseñanza Musical I-IV, 12C	Seminario de Titulación I – II Educación Musical, 13C	Redacción I-II, 4C
Taller de Guitarra I-II, 4C	Armonía I-II, 4C	Historia de la Música I-III, 6C		Dinámicas y Técnicas Grupales, 4C		Artes Visuales, 4C
Taller de Acordeón, 4C		Actividad Independiente-Deporte, 2C		Teoría y Diseño Curricular, 4C		
Dirección y Arreglos Musicales I-II, 4C		Actividad Independiente-Cultura, 2C				
Piano Funcional I-II, 4C		Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, 2C				
Taller de Percusiones I-II, 8C						
Taller de Flauta I-II, 4C						
17,5%	**18,9%**	**7,2%**	**2,9%**	**11,6%**	**7,6%**	**15,6%**
36C 10 asignaturas optativas = **13,1%**						

Área de Formación Musical 100 créditos		Área de Formación Humanística 20 créditos	Área de Formación Docencia 40 créditos		Área de Formación en Investigación 21 créditos	Área de formación interdisciplinaria 43 créditos
Interpretación 48 créditos	Teoría 52 créditos		Psicopedagogía 8 créditos	Educativo Musical 32 créditos		
10C Servicio Social = **3,6%**						
4C Prácticas Profesionales = **1,4%**						

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a la subárea de interpretación del AFM, puede observarse la inclusión de asignaturas que contribuyen al desarrollo de competencias necesarias para el educador musical. Así, se incluye el estudio de cuatro instrumentos de gran utilidad en el aula: Taller de Piano I-VI (principalmente, técnica y repertorio), Taller de Guitarra I-II, Taller de Acordeón, Piano Funcional I-II (acompañamiento, armonización, improvisación, etc.), Taller de Percusiones I-II y Taller de Flauta I-II. También se incluye Coro I-IV, materia que, aunque abona a la formación del educador, adolece de las mismas problemáticas que se han señalado en otros PE, es decir, la falta de conexión con el ámbito escolar.

En la subárea de teoría y creación musical del AFM, las tres asignaturas (Solfeo I-VI, Teoría Musical I-IV y Armonía I-II) contribuyen de manera importante a la formación integral del educador musical, sin embargo, el doctorando desea insistir sobre la importancia de incluir asignaturas que promuevan el desarrollo de competencias relacionadas con la composición de obras corales e instrumentales escolares, así como para realizar arreglos con ese propósito.

Por lo que respecta al AFH, se incluyen seis asignaturas que redondean la formación humanista del futuro maestro de música (Apreciación Musical I-II, Historia de la Música Mexicana I-II, Historia de la Música I-III, Actividad Independiente-Deporte, Actividad Independiente-Cultura, Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo) y promueven las competencias señaladas en la bibliografía.

En la subárea de formación en psicopedagogía del AFD se colocaron dos asignaturas que están muy en sintonía con las competencias que la bibliografía recomienda para el formador musical: Psicopedagogía y Teoría de la Educación. Estas asignaturas, propias de la educación general, se equilibran con cuatro materias del ámbito de la educación musical. Cabe destacar que en Metodología de la Enseñanza Musical I-IV se abordan los distintos enfoques de educación musical (Dalcroze, Orff, Kodály, etc.) y en Práctica de la Enseñanza Musical I-IV literalmente se “pone en práctica” lo aprendido en contextos reales, lo que

representa un importante acierto de este PE. Finalmente, esta área incluye Diseño Curricular y Dinámicas y Técnicas Grupales, dos asignaturas que realmente procuran las competencias recomendadas por la bibliografía.

Por lo que respecta al AFEI se incluyeron dos materias que de manera precisa proporcionan al estudiante las herramientas necesarias para la investigación en el ámbito educativo-musical (Metodología de la Investigación I-II y Seminario de Titulación en Educación Musical I-II). Finalmente, el AFI incluye tres asignaturas: Inglés I-V, Redacción I-II y Artes Visuales. En este Área de Formación se pueden observar algunos vacíos formativos, pues se echan de menos materias relacionadas con la gestión cultural y con la computación y demás aspectos de tipo digital o virtual en el ámbito educativo-musical.

Es importante no olvidar que el PE incluye un total de 36 créditos de asignaturas optativas que podrían enriquecer cualquiera de las Áreas de Formación, por lo que los vacíos arriba mencionados podrían ser cubiertos a través de esos créditos. El PE también incluye 10 créditos de Servicio Social y 4 de Prácticas Profesionales.

En resumen, a este apartado, el PE de la UADEC es uno de los más completos y más actualizados, aunque, como se ha visto, también cuenta con áreas de oportunidad que pueden ser atendidos, con lo que se lograría perfeccionarlo y, por consiguiente, tener todavía más y mejores educadores musicales.

6.7. Los programas de asignatura. Estudio sintético.

Presentamos a continuación una síntesis o, si se prefiere, una categorización de los principales resultados alcanzados tras el análisis de los 14 planes de estudios de formación del profesorado de música que se ofertan en México. Con carácter general, las autoridades académicas de las instituciones parecen haber seguido diferentes posturas teóricas sobre lo que debían contener los programas de asignatura, por lo que no en todos se encuentran los mismos apartados. Para propósito del análisis formal de estos, y con la finalidad de caracterizarlos y exponer las fortalezas y las debilidades detectadas en ellos, se ha tomado como base los apartados que la mayoría incluyen.

a) Datos generales

Con excepción de los programas del COMEM y de la EEM de San Luis Potosí (vigente desde 1987, aunque autorizado en 1996), todos los programas incluyen un apartado para los datos generales de la asignatura. Sin embargo, la cantidad de información varía excesivamente de unos a otros. Mientras que algunos permiten una lectura rápida y concisa de la asignatura en lo que respecta a sus créditos teóricos y prácticos, horas de clase por semana y por semestre, materia precedente, materia subsecuente, etc. (p. ej., UNAM, BUAP, UG, UANL, UJED), otros solo incluyen la clave de la materia y el número de créditos (p. ej., CNM) y otros, apenas la clave y la seriación (p. ej., EMEH). Por otro lado, llama la atención sobremanera que cada PE se adscriba a distintos sistemas de créditos académicos. Así, por ejemplo, algunos, como el PE del ISIC y de la UJED han adoptado el Sistema Nacional para la Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), aprobado por la ANUIES en 2007, otros parecen continuar con el sistema de créditos aprobado por ese mismo organismo en 1972. Y la mayoría ni siquiera menciona a qué sistema de créditos se ha adscrito, por lo que resulta realmente difícil entender su funcionamiento. Por lo mismo, el rango de las cargas académicas en créditos fluctúa entre los 220 créditos (UANL), hasta 627 créditos (EMEH), sin contar con la EEM de SLP, cuyo número de créditos se ignora. Lo anterior constituye una debilidad más que importante, pues, aparte de que no permite tener una claridad sobre la manera cómo funciona el PE, representa un problema para que el estudiante sea aceptado en otras instituciones tanto del país como del extranjero.

b) Enfoque educativo

Mientras algunos PE se basan en el enfoque educativo por objetivos, otros lo hacen por competencias y otros por propósitos. Sin embargo, independientemente del enfoque adoptado, la debilidad más importante que se observa es la falta de claridad, coherencia y congruencia con que son redactados en los programas de materia de una misma institución. En otras palabras, no parece haber un fundamento teórico que guíe la redacción de objetivos, propósitos o competencias y que permita identificar una estructura en la que se puedan encontrar componentes como el tiempo, el qué, el cómo y el para qué de una asignatura. Así, por dar un ejemplo, los programas de la U de G exhiben distintos niveles de comprensión por parte de sus autores en lo que respecta al diseño de los propósitos. Algunos pocos son

redactados cuidadosamente (p. ej., los programas de piano complementario), mientras que otros muchos reflejan fallas en el orden de los elementos que deben estructurar un propósito educativo y muestran vacíos (p. ej., solo indican qué es lo que el estudiante aprenderá, más no el cómo lo harán y menos el para qué lo harán) o son redactados a modo de descripción del curso (p. ej., Práctica Orquestal, Taller de Percusión, Práctica de Repertorio, Música Mexicana).

Problemas similares se observan en todos los programas de todos los PE, sin importar si se basan en el enfoque por propósitos, competencias u objetivos. En algunos casos, el grado de desconocimiento sobre lo que se debe redactar es preocupante. Por dar un ejemplo de entre muchos, uno de los objetivos generales en el programa de materia de Composición IX de la EMEH es "componer 36 compases en menos de 2 horas".

Desde la perspectiva de este doctorando resulta evidente que existe un área de oportunidad muy importante que debe ser atendida y que tiene que ver con el nivel de capacitación de los docentes que redactan sus programas de materia, lo que concuerda con la apreciación de Pansza (2005). Por supuesto, no se pone en duda su capacidad disciplinar, pero es obvio que no se ha desarrollado en muchos casos el diseño de programas de materia.

c) Contenidos

Al revisar los programas de asignatura destacó la falta de consistencia en la manera de presentar los contenidos a abordar durante el curso en un mismo PE. Así, algunos programas exhibían una organización detallada de los contenidos en unidades temáticas y subtemas, lo que permitió identificar con claridad los tópicos qué se iban abordar durante el curso y el nivel de amplitud y profundidad con que se iban a desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la mayoría de los programas los apartados consistían en simples listados de temas a cubrir, extremadamente generales y vagos que incluso no permitían determinar lo que se iba a realizar en clase (p. ej., Informática Musical, CNM), en los que no se observaba una secuenciación sistemática y/o progresiva (Folclor Musical Mexicano, CNM), y en algunos casos generados a través de la técnica indiscriminada de copiar y pegar textos (p. ej., Piano Funcional I-IV, UG; Música de Cámara, COMEM; Práctica Coral I-IV, UAN; Obligatoria de elección: Guitarra, acordeón o piano I al VIII, UNAM). Más aún, en los programas de instrumento, en muchos casos los contenidos se

limitan a listados de piezas o lecciones a ser aprendidas por el estudiante (p. ej., Piano I-II, UG; Instrumento Principal I-IV, UAN). En ese sentido, independientemente de la institución educativa, fue interesante observar un patrón. Generalmente, los programas del Área de Formación Humanística (AFI), así como los del Área de Formación Educativa (AFE) correspondieron a la primera descripción, mientras que muchos programas del Área de Formación Musical (AFM), así como el Área de Formación Interdisciplinar (AFI) caían en la segunda. El hallazgo anterior impulsa a preguntarse si acaso los docentes en las demás Áreas de Formación carecen de una preparación suficiente para redactar correctamente sus programas de materia o si es que no están interesados en que sus programas de materia reflejen los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula. ¿Qué está detrás de las problemáticas detectadas? Independientemente de cualquier especulación por parte de este doctorando, es evidente que hay un descuido importante por parte de las autoridades de los programas educativos (directivos, coordinadores de academia, etc.) para revisar la suficiencia, consistencia, coherencia y congruencia de estos documentos.

d) Métodos de enseñanza

En este apartado se pretende que los docentes describan las maneras en que piensan llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De los 14 PE, 3 no incluyen apartado alguno para ese propósito (CNM, U de G y EEM). En los demás, recibió distintas denominaciones, tales como: estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje, sugerencias didácticas, acciones, etc. El doctorando también pudo notar que, dentro de un mismo PE, estos apartados, también adolecieron de falta de consistencia y congruencia. En ese sentido, se pudieron identificar dos tipologías: docentes capaces de mencionar con precisión los procedimientos didácticos que utilizarían para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de métodos de enseñanza, tanto centrados en el maestro como centrados en el alumno, y docentes que confundían los métodos, los recursos didácticos e incluso los contenidos a cubrir en la clase. En muchos casos, los métodos de enseñanza son de bajo nivel metacognitivo, arraigados en la tradición y que apelan a la repetición como, por ejemplo: “Cantar leyendo a primera vista” o “Leer a primera vista, cantar” (Solfeo, CNM). Nuevamente, los resultados concuerdan con la valoración de Pansza (2005), en el sentido de que los profesionistas que imparten las asignaturas en las instituciones de educación superior

suelen ser expertos en su disciplina, mas carecen de la preparación en materia de diseño curricular para redactar sus propios programas de asignatura.

e) Evaluación de los aprendizajes

En los diversos PE analizados, este apartado también adoleció de falta de consistencia y claridad. En la mayoría de los PE consistió en un listado de 4 o 5 criterios, a los que correspondía un porcentaje. Entre esos criterios ocupó un lugar importante la asistencia, la participación en clase y los exámenes parciales y final. Del mismo modo, se observaron algunas áreas de oportunidad importantes, como que: a) se confunden las evidencias con los criterios de desempeño; b) se otorgan porcentajes de evaluación a las evidencias y no a los criterios; c) no se identificaron momentos de evaluación, por ejemplo: evaluaciones bimestrales, al final de cada tema, etc.; d) se omite o se obvia la evaluación continua; e) la información parece concentrarse en la evaluación final; f) no se proporcionan o no se hace mención a rúbricas de evaluación que permitan al estudiante conocer con mayor detalle los criterios y, sobre todo, los parámetros o niveles de logro. Estos resultados se correlacionan con Navarro (2013) y Chacón-Solís (2012) en los relativo a la complejidad que representan las evaluaciones al desempeño musical y la carencia de preparación suficiente por parte de los docentes para llevarlas a cabo de manera objetiva, válida y confiable.

f) Bibliografía

En relación a la bibliografía, la EMEH, la EEM, no incluyen un apartado para la bibliografía en sus programas. El resto de las instituciones sí lo hace, pero se observaron distintos niveles de congruencia en los apartados que para ese propósito se incluyeron en los programas de un mismo PE. Así, en algunos casos la bibliografía reflejaba un cuidado absoluto en el estilo de citación, mientras que en otros solo se incluía una lista de obras y compositores y en otros más no se incluía fuente de información alguna.

6.8. Discusión

En general, el doctorando puede afirmar que el estudio permitió cumplir con los objetivos establecidos para esta parte de la investigación, ya que fue posible describir el diseño curricular de los planes de estudios de los programas universitarios especializados en

educación musical, caracterizar sus enfoques educativos y determinar el nivel de pertinencia, adecuación y suficiencia de la formación que proporcionan a los futuros profesionales de la educación musical, al trasluz de lo que la revisión bibliográfica informa. Por lo tanto, se puede afirmar que los PE analizados reflejan diferentes niveles de fortaleza y exhiben distintas áreas de oportunidad. Estas últimas son preocupantes y podrían circunscribirse, en primer lugar, a la falta de conexión entre lo que la teoría y la investigación informa y la formación docente que se propone a partir de los PE. En ese sentido, es importante reiterar que en la actualidad existe un corpus teórico y empírico sólido relativo al perfil del docente de música y, aunque el mundo educativo-musical del siglo XXI esté en constante cambio y se estén gestando transformaciones sociales y culturales importantes, esa información sigue siendo válida, tanto para la conformación de un perfil docente más objetivo y realista, como para el diseño de planes de estudios más pertinentes y adecuados, encaminados a atender las necesidades sociales y la demanda laboral. Cómo explica Mountford (1976), la teoría representa un punto de partida sólido, mientras que los resultados empíricos derivados de la investigación permiten una toma de decisiones confiable. Desgraciadamente, como se verá a continuación, en muchas ocasiones ese bagaje de conocimientos parece haber sido ignorado.

Al realizar el análisis de los PE destacó, en primer lugar, que solo cuatro fueron diseñados o reestructurados hace 6 años o menos, el resto, tienen hasta 26 años de haber sido creados. Si se toma en consideración que de manera ideal un PE debería ser actualizado al egresar una generación, resulta obvio que existe un área de oportunidad más que importante.

Tabla 32. Año en que los PE entraron en vigor

Institución	Año del PE	Institución	Año del PE
1. UNAM	2006	U de G	2006
2. CNM	2011 adenda 2017	EMEH	2006
3. COMEM	2005	UANL	2009
4. UV	2008	BUAP	2016
5. EEM-SLP	1996	UAN	2012
6. ESM-ISIC	2007	UG	2017
7. UJED	2016	UADEC	2021

Fuente: Elaboración propia.

Otro de los aspectos que llamó la atención es que muchos de los PE establecieran la docencia a nivel superior como parte de sus perfiles de egreso, dado que esto implicaría que para impartir clases a nivel licenciatura bastaría contar con un nivel equivalente. Lo anterior refleja, en primer lugar, la carencia de personal docente habilitado con posgrado y, en segundo lugar, fomenta cierta mediocridad en el ámbito de la educación a nivel superior, y que debería de aspirar a tener los mejores docentes disponibles, de ser posible, con un nivel académico superior al que se ofrece. En otras palabras, si se trata de una licenciatura los docentes debería poseer una maestría como mínimo.

En relación con el tipo de orientación formativa que los PE proponen, a las similitudes y diferencias de las propuestas formativas y, sobre todo, al nivel de pertinencia, adecuación y suficiencia de las asignaturas que los integran al trasluz de lo que la revisión bibliográfica informa, se identificaron numerosas y preocupantes áreas de oportunidad que reflejan la falta de conexión entre lo que la teoría y la investigación informa y la formación docente que se propone.

A continuación se presentan los resultados más importantes mismos que serán organizados por área de formación.

En la subárea de interpretación del Área de Formación Musical, excepto por la BUAP, la EMEH y la UNAM, destacó que las asignaturas relativas al aprendizaje de instrumentos complementarios (Denis, 2019; MacLeod y Walter, 2011; Hemsy de Gainza, 2007; NASM, 2021; Zaragozà, 2009) se incorporan en mayor o menor medida en 11 de los PE. Sin embargo, resultó preocupante que en los programas de asignatura no se incluyan contenidos relacionados con la pedagogía para enseñar esos instrumentos.

En el caso de las materias que procuran el involucramiento del futuro docente en conjuntos corales e instrumentales (Ballantyne y Packer, 2004; Groulx, 2016; Leong, 1999; Mountford, 1976; Taebel, 1980; González, 1974; Hemsy de Gainza, 1987; NASM, 2021), se encontró que la UNAM y la U de G, no las incluyen. De los 12 programas restantes, solo el COMEM, la UV, la UANL, la UAN y la UG incluyen ambos tipos de conjuntos, los otros 7 PE solo incluyen práctica coral, lo que representa un vacío formativo importante.

Académicos y pedagogos como Willems (1985), Hemsy de Gainza (2007) y Carbajo (2009), entre otros muchos, dan cuenta de razones biológicas, antropológicas, filosóficas y pedagógicas, que constituyen al canto como parte inherente del ser humano y, por

consiguiente, como característica indispensable en el perfil profesional del docente de música. Sin embargo, solo en 7 de los PE se incluyen asignaturas que promueven esta competencia (en la U de G es uno de los instrumentos complementarios que se pueden tomar). Excepto por el CNM (Canto Didáctico I-II), los autores de esos programas de materia parecen haber olvidado que el estudiante debe desarrollar esa competencia con el propósito de enseñar a sus alumnos a cantar, y no incluyen contenidos relacionados con la pedagogía del canto en el nivel escolar.

La bibliografía coincide en que el desarrollo de competencias para tocar de oído, improvisar, armonizar, acompañar y transponer al piano o en otro instrumento armónico, son vitales para el futuro educador musical (Brophy, 2002; Baker, 2017; Carbajo, 2009; Fredrickson y Hackworth, 2005; Islas-Ávila y Capistrán-Gracia, 2017), ya que son de gran utilidad y de uso cotidiano en el salón de clase (Jelen, 2015). Desgraciadamente, solo 5 programas (COMEM, ESM-ISIC, UJED, EMEH y UADEC) incluyen estas destrezas en alguna asignatura. La BUAP solo incluye lectura a primera vista, mientras que la UAN solo incluye prácticas de acompañamiento de obras académicas.

La bibliografía es muy clara en lo que respecta a la importancia de la dirección de agrupaciones vocales e instrumentales en la formación del docente de música (Ballantyne y Packer, 2004; Groulx, 2016; Leong, 1999; Mountford, 1976; Taebel, 1980; González, 1974; Hemsy de Gainza, 1987; NASM, 2021). Sin embargo, también se detectaron algunas áreas de oportunidad importantes. Como se ve en la Tabla 33, algunos PE simplemente no incorporan asignaturas para ese propósito (EEM-SLP EMEH y UAN); otras solo enfatizan la dirección de conjuntos corales (UV, UANL), mientras que otras procuran el desarrollo de esta competencia en conjuntos musicales escolares. Al revisar los programas de asignatura se observaron vacíos en lo que corresponde a la pedagogía de estos conjuntos. En lo relativo a la formación en dirección coral, Schaumberger (2018) considera que el director de agrupaciones vocales debería poseer 15 competencias, entre las que estarían el conocimiento sobre el manejo de su propia voz, la pedagogía de la voz infantil, las habilidades metodológicas y didácticas, el conocimiento del repertorio, así como el movimiento corporal y la danza. Sin embargo, con excepción de la U de G, en la mayoría de los PE analizados se encontró que las asignaturas que podrían procurar esta competencia no las incluyen y se centran, por ejemplo, en el Canto Gregoriano y en el conocimiento de las obras de los grandes

polifonistas renacentistas (Chaves-Cordero y Escamilla-Fonseca; 2017) e inclusive en cuestiones de tipo puramente administrativo. Más aún, algunas de las competencias recomendadas por Schaumberger constituyen requerimientos para la labor del educador musical, según los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral Artes. Educación Secundaria. Plan y Programas de Estudio, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación*, de la SEP (2017), por lo que resulta cuestionable que no se procure su adquisición y desarrollo.

Tabla 33. Materias que procuran la dirección de conjuntos vocales e instrumentales

	Materias de dirección conjuntos vocales	**Materias dirección conjuntos instrumentales**	**Dirección de conjuntos a nivel escolar**
UNAM	Dirección Coral	Dirección de Conjuntos Instrumentales	Coordinación de Conjuntos Musicales I-II (Orff)
CNM			Formación y Dirección de Grupos Vocales e Instrumentales
COMEM	Dirección de Coros I-II		Ensambles de Instrumentos Didácticos I-II
UV	Práctica y Dirección Coral		
EEM-SLP			
ESM-ISIC	Dirección Coral I-II		Orquesta Escolar I-II
UJED	Dirección Coral I-II		Formación de Conjuntos Instrumentales Escolares I-II
U de G	Dirección Coral I-II		• Metodología de los Conjuntos corales • Prácticas Instrumentales Escolares • Prácticas Corales Escolares
EMEH			
UANL	Dirección Coral I-IV		
BUAP	Dirección Coral I-II		Formación de Grupos Escolares Musicales I-II
UAN			
UG	Técnicas de Dirección Musical I		
UADEC	Dirección y Arreglos Musicales I-II		

Fuente: Elaboración propia.

Es satisfactorio hacer notar que, en general, las asignaturas de los distintos PE que corresponden a la subárea de teoría y creación musical de la LFM contribuyen bastante al

desarrollo de las competencias recomendadas por la bibliografía. Sin embargo, se observó un área de oportunidad importante. De acuerdo con Stringham et al. (2015) y Ballantyne y Packer (2004), existe un consenso general en favor del desarrollo de las competencias necesarias para componer y crear arreglos corales e instrumentales para uso escolar como una parte importante en la preparación docente. Esas competencias son aún más relevantes en México, ya que, como es de muchos conocido, existe una carencia importante de obras y arreglos instrumentales y corales apropiados para el nivel básico. Adicionalmente, como afirma Rodríguez-Tíjaro (2019): "En este tipo de coros es fundamental el entrenamiento vocal y auditivo a través de un repertorio que se conecte fácilmente con los niños y con la comunidad a la que pertenecen". Sin embargo, solo 8 de los PE (UNAM, CNM, UV, ESM-ISIC, UJED, EMEH y UG) incluyen este tipo de asignatura, pero en 1 PE se promueven competencias que no son congruentes con el nivel educativo que los futuros docentes van a atender, como son, la composición de sinfonías y cuartetos de cuerda y arreglos de música de cámara (EMEH).

Por lo que respecta a la LFH, es menester declarar que, en general, se encontraron programas de asignatura que procuran cabalmente las competencias que la bibliografía recomienda para el educador musical y que giran en torno a la historia de la música, del arte, y a otros temas que promueven el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, como los programas del ISIC, de la UV y de la U de G. Así, la mayoría de los programas de asignatura exhiben una estructura pertinente, clara y congruente. Sin embargo, en algunos PE se observó bastante vaguedad en lo relativo a los contenidos, no se observó un orden secuencial, ni subdivisión de estos como es el caso del CNM, de la UJED,

La parte medular de la carrera del educador musical está representada por la LFD, que promueve el desarrollo de competencias relacionadas con las subáreas de formación en psicopedagogía y en educación musical. Las primeras, tendrían como finalidad proporcionar al futuro docente de música conocimientos generales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes en contextos educativos. Del mismo modo, deberían procurar algunas herramientas para la planeación educativa y el diseño curricular. En ese sentido, si bien todos los PE incluyen un número variable de materias relacionadas con la pedagogía y la psicología se observó falta de conexión con el ámbito educativo-musical, lo que podría ocasionar que carezcan de cualquier sentido para el futuro

maestro de música. Una excepción es el caso de la ESM-ISIC en que se trató de combinar en tres asignaturas (Técnica de la Enseñanza Musical I-IV, Psicología de la Enseñanza Musical I-II, Seminario de Educación Musical I-II) los contenidos propios de las subáreas de formación en psicopedagogía y educación musical. En 5 de los 14 PE revisados se encontraron algunos problemas de claridad, pertinencia y congruencia (CNM, UJED, UAN, EEM-SLP), la escasa conexión con la realidad del salón de música, como, por ejemplo, el devenir de las corrientes pedagógicas desde la antigüedad hasta nuestros días o la aplicación de las teorías de Comenio y otros teóricos de la antigüedad (EMEH).

En lo relativo a la subárea de educación musical, se observó que los PE varían enormemente en lo que refiere a la cantidad de asignaturas para promover competencias en esta subárea. Así, hubo PE, como el de la U de G, que incluyen 14 asignaturas, mientras que otros PE, como la EMEH, la EEM, solo incluyen una. Del análisis realizado destacó que los cursos sobre los métodos activos de educación musical como Dalcroze, Orff, Kodály, Schafer, etc., simplemente no se abordan (EMEH, UJED, UAN); o bien se abordan desde una perspectiva teórica (UNAM, CNM; EEM-SLP, UG) o bien se cubren de una manera muy superficial (BUAP, UADEC, UV, U de G, COMEM, ESM-ISIC, UANL), como lo refleja el poco tiempo que se le asigna a las materias que incluyen estos contenidos. En esta misma LF, se encontrarían las prácticas docentes en contextos reales, mismas que deben ser una parte vital en la formación del educador musical; en primer lugar, porque en muchos casos han sido determinantes para consolidar la decisión de los estudiantes de dedicarse al magisterio (Kelly, 2010); en segundo lugar, porque representan la gran oportunidad de adquirir un bagaje de recursos pedagógico-musicales indispensables para superar los desafíos de los primeros encuentros formales en el ámbito de la docencia (Brophy, 2002; Legette, 2013; Groulx, 2016; Denis, 2019; Kelly, 2010; Pliego, 2011; Rusinek, 2006). A este respecto, es importante mencionar que, con excepción de la EMEH, los demás PE sí incluyen algún tipo de práctica docente en contextos reales, algo que representa un gran acierto.

Finalmente, llama la atención que, salvo en los PE de la U de G, la UJED y la UG, las asignaturas de la subárea de educación musical no incluyen contenidos relacionados con los Planes de Estudio y Programas de la SEP (2017[a], 2017[b]), algo que podría deberse a que muchos de los PE son anteriores a la publicación de estos documentos.

Respecto al AFEI, es sabido que la incursión en este campo es crucial para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y para la adquisición de habilidades analíticas que permitan al futuro docente resolver problemas en contextos reales (Cain, 2010; Ceniceros-Cazares, 2003; Díaz-Gómez, 2012; Drill et al., 2013; Rivas-Caicedo, 2012; Scön, 1992). En ese sentido, se encontraron discrepancias importantes. Por un lado, hubo PE que, a pesar de que unos de los medios de titulación era la tesis o la tesina, no incluyeron asignatura de investigación alguna en sus mallas curriculares (U de G, EMEH, EEM-SLP). Por otro lado, en varios de los PE se observó que se incluyen hasta 3 cursos de investigación (COMEM, UJED, BUAP). Desgraciadamente, en algunos PE se detectaron programas de asignatura con los mismos contenidos (UNAM, BUAP), esto sin contar con que en dos de los PE se abordaba la musicología histórica como campo investigativo predominante, en lugar de la educación musical (COMEM, UG). Lo anterior despierta inquietud pues, por otro lado, en esos mismos PE se observaron vacíos importantes en las dos subáreas del AFD. Además, no se debe olvidar que la preocupación más inmediata es, literalmente, equipar a los estudiantes lo mejor posible para que puedan superar los retos que representa, por ejemplo, impartir educación musical a un grupo de 40 adolescentes de 12 años, como es usual en México. Los que han pasado por esa experiencia saben que, "sobrevivir" adecuadamente a ese gran desafío tiene prioridad sobre cualquier otro aspecto. De hecho, son muchos los que han renunciado a la docencia al no sentirse equipados adecuadamente. Así, el doctorando considera que las instituciones deberían valorar qué es más útil para los estudiantes y procurar o buscar un mejor balance entre las Áreas de Formación.

En lo concerniente al AFI, 4 de los PE no incluyen asignaturas que incentiven la formación interdisciplinar de los futuros docentes (UNAM, EMEH, EEM-SLP ESM-ISIC), Del análisis de los planes de estudio realizado se desprende que el resto de los PE procuran el desarrollo de competencias que representan necesidades propias del contexto en que se desarrollan (Inglés, Taller de Ortografía y Redacción, etc.) o, como en el caso de la UJED, las asignaturas están íntimamente relacionadas con la intención del PE, de preparar educadores con conocimientos en las distintas disciplinas artísticas. Así, en varios casos los PE incluyen solo algunas asignaturas que promueven las competencias que la bibliografía recomienda, tales como la gestión cultural, el manejo de programas de escritura musical (ej. *Finale* y *Sibelius*) y de composición (*Garage Band*), así como el uso de las TIC como

recursos didáctico-pedagógicos (ver Tabla 34). Antes de concluir, es necesario recordar que muchos PE incluyen materias optativas que buscan desarrollar esas competencias, sin embargo, dada su importancia, el investigador recomendaría su inclusión como asignaturas obligatorias.

Tabla 34. Asignaturas de los PE en el AFI

Programa	**Materias en el AFI**							
CNM	Informática Musical	Acústica y Organología						
COMEM	Inglés I-IV	Taller de Ortografía y Redacción I-II						
UV	Creación y Expresión Artística (Teatro)	Computación Básica	Inglés I-II					
UJED	Taller de Dibujo	Taller de Pintura	Taller de Artes Escénicas	Taller de Danza y Expresión Corporal	Taller de Danza	Computación	Computación aplicada a la Música	Introducción a las Técnicas de Grabación de Audio
U DE G	Computación Aplicada a la Música	Inglés Aplicado a la Música						
UANL	Música por Computadora I-II	Aplicación de las Tec. de la Información						
BUAP	Redacción	Gestión de Proyectos	Lengua Extranjera I-IV					
UAN	Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información	Lenguaje y Pensamiento Matemático	Comportamiento Escénico y Expresión Corporal,	Lab. Midi	Lab. de Audio	Gestión Cultural		
UG	Informática Musical I-II	Acústica	Comport. Escénico	Inglés I-VI				
UADEC	Inglés I-V	Redacción I-II	Artes Visuales					

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en lo que respecta a los aspectos formales que exhiben los PE analizados, los resultados de este estudio son congruentes con los obtenidos por Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) y por Cisneros-Cohernour y Canto Herrera (2010), quienes concluyeron

que la principal área de oportunidad en relación al diseño de los PE de las licenciaturas en educación musical de América Latina, en general, y de México, en particular, estaba representada por la ausencia de criterios bien establecidos que se vieran reflejados en una estructura clara, congruente y bien definida a la hora de desarrollar los programas de las asignaturas en formación del profesorado de música.

6.9. Conclusiones para este capítulo

Existe un corpus teórico y empírico sólido relativo al perfil del docente de música y, aunque el mundo educativo-musical del siglo XXI esté en constante cambio, se estén gestando transformaciones sociales y culturales importantes, y quede aún mucho por investigar (sobre todo en el contexto latinoamericano), esa información sigue siendo, por mucho, objetiva y útil. Desgraciadamente, ese conocimiento parece no ser tomado en cuenta para definir el perfil del docente de música y para diseñar los planes de estudio de muchas licenciaturas en educación musical, por lo que se dejan vacíos formativos importantes.

Al llegar a este punto se hace necesario recordar a Glazman e Ibarrola (1978), quienes recomiendan no permitir que los grupos que tienen el poder tomen decisiones académicas por encima de todo y de todos, sino que nos aseguremos de diseñar de manera ordenada y cuidadosa un PE que sea verificable, congruente, coherente y lógico, que esté sujeto a revisiones y a modificaciones que favorezcan su adecuada permanencia y continuidad.

Del mismo modo, es necesario hacer la siguiente reflexión. Este capítulo constituye un reflejo del análisis realizado a la información contenida en los PE, así como en sus programas de asignatura. El hecho de que solo tres de ellos estén disponibles para el público en general a través de sus páginas web, refleja la poca transparencia de las instituciones con respecto a los procesos de formación (Gil-Asensio, 2008). La mayoría de ellos tuvieron que ser obtenidos vía la plataforma del INAI o solicitados insistentemente a los directivos de las instituciones, lo que refleja un atraso importante en materia de divulgación de documentos que, de suyo, deben ser de libre acceso.

Finalmente, es importante recordar que, en muchos sentidos, estos documentos representan a la institución educativa y son un reflejo de su organización, misión, visión, y valores. Más aún, son una fuente de información importante acerca de lo que la institución puede ofrecer a un candidato a ingresar, por lo que este debería encontrar información

actualizada y veraz. Algunos de ellos fueron actualizados hace 15 o más años. Así, es evidente que la mayoría requiere de una revisión o restructuración crítica, seria, responsable y comprometida; una revisión que tome en consideración las aportaciones teóricas y los resultados derivados de investigaciones empíricas, que redunde en currículos más objetivos, realistas y más acordes a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad de la economía del conocimiento (Díaz-Gómez, 2012), planes de estudios que promuevan el egreso de más maestros de música, mejor formados, más competentes y capaces, profesores que contribuyan a la educación musical de los millones de niños y jóvenes de nuestra nación.

Chapter 7. Tertiary Music Education Programs in Mexico from the Professor's Perspective. An evaluation study

> *The first requirement that must be demanded to a music teacher at school is precisely that: to be a "teacher". Teacher for his cultural preparation, for his knowledge of child psychology, and "music teacher" at last, for his specialization.*
>
> *María Elena González (1974, p. 11)*

As it is stated at the beginning of this thesis, the aim of this research was to generate a holistic assessment of tertiary music education programs in Mexico. Therefore, the author has intended to accomplish the most complete possible evaluation by approaching this object of study from different perspectives. One of the ways to achieve this purpose was to identify the perceptions of specialized tertiary music education professors[10] concerning the academic programs they are working for. With that in mind, the author developed a quantitative study through which he was able to achieve 4 of the thesis's 10 research goals.

7.1 Research goals to be achieved through this study

1. To determine the academic profile of the specialized music education teaching staff
2. To describe the general characteristics of the tertiary music education programs from the professors' perspective
3. To describe the students' vocational and musical attributes from the professors' perspective
4. To characterize the teaching-learning conditions from the professors' perspective

7.2 Method and materials

This study was developed in October of 2021. Data was collected through an ad hoc survey that was created by the researcher. This instrument consisted of general questions and 24 items that included Likert scales, and dichotomic and multiple option answers designed to gather information concerning 4 categories: 1) The academic profile of the specialized teaching staff; 2) General characteristics of the music education programs; 3) The students' vocational and musical attributes; and 4) The teaching-learning conditions. Four university

[10] From this point on the author will use the terms professors, faculty and teachers interchangeably.

professors with doctoral degrees and experience in tertiary music education research participated in the validation process.

The author prepared a questionnaire by following the model proposed by Escobar & Cuervo (2008), where judges have to rate every item by assigning a scale from 1 to 4 concerning the sufficiency, clarity, coherence and relevance of each of the items (1 = The item does not fulfill the criteria; 2 = The item meets the criteria in a low level; 3 = The item meets the criteria in moderate level; and 4 = The item meets the criteria high level). Additionally, this questionnaire allowed judges to provide written feedback concerning the item's weaknesses and strengths so the author could improve the survey. To determine the level of content validity and the agreement between the judges, the researcher used the statistic of Hernández Nieto. As shown in Table 35, items got validity coefficients above 0.80 (categorized as "good") and above 0.90 (categorized as "excellent"). Similar to recent descriptive studies like Sorenson (2021), the researcher did not calculate statistical reliability indicators given the predominant descriptive character of this study, as well as the heterogeneous nature of the items in the questionnaire.

Table 35. Hernández Nieto content validity coefficient per item

Ítem	P_{ei} Error probability	Content Validity Coefficient	Item	P_{ei} Error probability	Content Validity Coefficient
Ítem 1	0,00390625	0,980	Ítem 13	0,00390625	0,918
Ítem 2	0,00390625	0,996	Ítem 14	0,00390625	0,809
Ítem 3	0,00390625	0,980	Ítem 15	0,00390625	0,809
Ítem 4	0,00390625	0,980	Ítem 16	0,00390625	0,918
Ítem 5	0,00390625	0,887	Ítem 17	0,00390625	0,918
Ítem 6	0,00390625	0,918	Ítem 18	0,00390625	0,965
Ítem 7	0,00390625	0,934	Ítem 19	0,00390625	0,949
Ítem 8	0,00390625	0,855	Ítem 20	0,00390625	0,949
Ítem 9	0,00390625	0,902	Ítem 21	0,00390625	0,965
Ítem 10	0,00390625	0,809	Ítem 22	0,00390625	0,965
Ítem 11	0,00390625	0,855	Ítem 23	0,00390625	0,840
Ítem 12	0,00390625	0,965	Ítem 24	0,00390625	0,887

Source: Table created by the author

7.3 Procedure

The coordinators of the 14 programs listed in the Yearbook 2022-2023 from the National Association of Universities and Institutions of Higher Education (ANUIES, 2023) agreed to participate in the study and send a Google Form's link with the survey to all the faculty members directly involved in the music teacher education program. Participants took part in the study freely and without any coercion conforming a convenience sample. The survey was available for four weeks. Coordinators send three more emails (one per week) inviting participants to respond. The author analyzed resulting data with the Statistics Package for the Social Sciences (SPSS, 2.0) to obtained descriptive statistics such as frequencies, percentages, and means, and did inferential statistics, such as the Z test to examine if the differences in percentages and means were statistically significant or not.

7.4 Contextualization

In Mexico there are two types of programs that focus on general Music Education (ME) at a basic level. University programs represent the first type. In this study 9 university program coordinators took part: Veracruz University (UV), National Autonomous University of Mexico (UNAM), University of Guadalajara (U de G), Juárez University of the State of Durango (UJED), Meritorious Autonomous University of Puebla (BUAP), Autonomous University of Coahuila (UADEC), Autonomous University of Nayarit (UAN), Autonomous University of Nuevo León (UANL) and University of Guanajuato (UG).

Institutions like the Conservatory of Music of the State of Mexico (COMEM), State School of Music of San Luis Potosí (EEM-SLP), School of Music of the State of Hidalgo (EMEH), Higher School of Music of the Sinaloa Institute of Culture (ESM- ISIC) and the National Conservatory of Music (CNM) are non-university programs. There are many differences regarding their organization. The most important is represented by the teachers' distinctions and benefits.

The Secretary of Public Education (SEP) has promoted the development of higher education through a series of incentives and benefits. Full-time university professors are eligible for the so-called Desirable Profile (*Perfil Deseable*) granted by the Teachers´ Professional Development Program for the Higher Type, known as PRODEP. This distinction is granted to teachers who hold a doctoral degree and have an outstanding career.

When professors get this distinction, they are called PRODEP professors and, among other things, they receive economic support to equip their offices and get an extra income for the first working year. Only professors holding the PRODEP distinction may fully belong to an Academic/Research group and can apply for financial support to develop educational projects and do academic mobility (SEP, 2022). The other type of institutions, even though they are regulated by the SEP, do not participate in this system of benefits.

Along the same topic, the federal government, through the National Council for the Sciences and Technology (CONACYT), created the Researchers' National System or SNI, with the purpose of fostering scientific research. This organism grants the distinction as National Researcher to citizens who hold a doctoral degree and do systematic research demonstrated through scientific publications. Teachers with this distinction are called SNI professors, they receive a monthly extra income and may apply for other benefits (Conacyt, 2021).

7.5 Results

7.5.1. The profile of the specialized music education teaching staff

At the time when this study was developed, 62 professors taught the music education courses taken by 638 students. 44 (71%) of them participated in the survey (N=44) (see Table 36). 19 (43%) participants were men and 25 (57%) were women and their ages fluctuated between 27 and 71.

Table 36. Academic programs, number of professors and student's enrolment

Institution[11]	Programs name	Number of professors	Number of participants in the study	Enrolment of students
UV	Licenciatura en Educación Musical	4	3	169
EEM SLP	Licenciatura en Educación Musical	3	3	71
UNAM	Licenciatura en Educación Musical	9	4	65
U de G	Licenciatura en Música con Orientación en Pedagogía Musical	6	3	56

[11] The same institutions' acronyms established in Chapter 6 will be used for the rest of this thesis

Institution[11]	Programs name	Number of professors	Number of participants in the study	Enrolment of students
COMEM	Licenciatura en Educación Musical	7	7	40
CNM	Licenciatura en Educación Musical	5	3	33
UJED	Licenciatura en Educación Musical y Expresión Artística	5	4	45
BUAP	Licenciatura en Música Terminal Educación Musical	6	4	70
UADEC	Licenciatura en Música con Acentuación en Educación Musical	2	2	27
UAN	Licenciatura en Música Salida Terminal en Educación Musical	2	2	14
UANL	Licenciatura en Música con Acentuación en Educación Musical	4	3	14
UG	Licenciatura en Música Salida Terminal en Educación Musical	5	2	18
ESM-ISIC	Licenciatura en Pedagogía Musical	2	2	13
EMEH	Licenciatura en Música en el Área de Pedagogía Especializada	2	2	3
Total[12]		62	44	638

Source: Table created by the author.

44 (70,96% of the total) professors of music education participated in the survey. 19 (43%) participants were men and 25 (57%) were women with ages fluctuating between 27 and 71 years old. Regarding the characterization of the specialized music education teaching staff, 24 (54,6%) of them were part-time teachers and 20 (45,4%) were full-time professors. Concerning their academic profile, 14 (32%) had a bachelor's degree, 16 (36%) had a master's degree and 14 (32%) hold a doctoral degree (see Table 37).

[12] Information was obtained from two sources: the *Anuario 2020-2021* (Yearbook 2020-2021) from *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de Mexico* (*ANUIES*) and directly from the programs' coordinators or music school directors.

Table 37. Position and academic level of participants

Institution	Teachers´ Position		Teachers´ Academic Degree			Total
	Part-time	Full-time	Bachelor	Master	Doctorate	
BUAP	0	5	0	1	4	5
UDG	1	2	0	2	1	3
UG	0	3	0	0	3	3
UJED	2	2	1	2	1	4
UNAM	3	1	1	3	0	4
UV	1	2	0	1	2	3
COMEM	7	0	5	2	0	7
CNM	1	2	2	1	0	3
EMEH	2	0	0	2	0	2
EEM SLP	1	1	2	0	0	2
ESM ISIC	1	0	1	0	0	1
UADEC	1	1	1	0	1	2
UAN	1	1	1	1	0	2
UANL	3	0	0	1	2	3
Total	24	20	14	16	14	44

Source: Table created by the author

According to results, out of the 29 university participants, only 17 are full-time, and from them only 12 (70,6%) have achieved the PRODEP distinction (see Table 38). Out of the 14 professors with a doctoral degree, none hold the distinction as a National Researcher.

Table 38. Number of university professors holding the PRODEP and SNI distinction

Institution	Number of teachers	PRODEP Distinction		SNI Distinction
		Si	No	
BUAP	5	5	0	0
UDG	3	1	2	0
UG	3	3	0	0
UJED	4	1	3	0
UNAM	4	0	4	0
UV	3	1	2	0
UADEC	2	1	1	0
UAN	2	0	2	0
UANL	3	0	3	0
Total	29	12	17	0

Source: Table created by the author

Concerning the collaboration of participants with the program´s coordinator in the institutional decision making, 22 (50%) stated they do it through the designing of strategies

for educational improvement, the support in the preparation of the annual budget, the collaboration in the academic program evaluation, the analysis and preparation of academic schedules, the reviewing of the degree plan, as well as the follow-up of graduates. From the answers gathered it stands out that participants from EMEH and ESM-ISIC declared they did not get involved. Furthermore, as expected, out of those 22 participants, 15 (34%) are full-time professors and 7 (16%) are part-time teachers.

Regarding the involvement in the organization of academic and artistic events, 25 teachers (57%) affirmed they collaborated with the program´s coordinator by planning and organizing rehearsals for recitals and concerts, as well as coordinating conferences, symposiums, music education festivals and seminars. Out of those 25 participants, 15 (34%) are full-time and 10 (23%) are part-time teachers (see Table 39). Participants from ESM-ISIC and UADEC declared they did not take any role.

Table 39. Involvement of participants in the organization of academic and artistic events

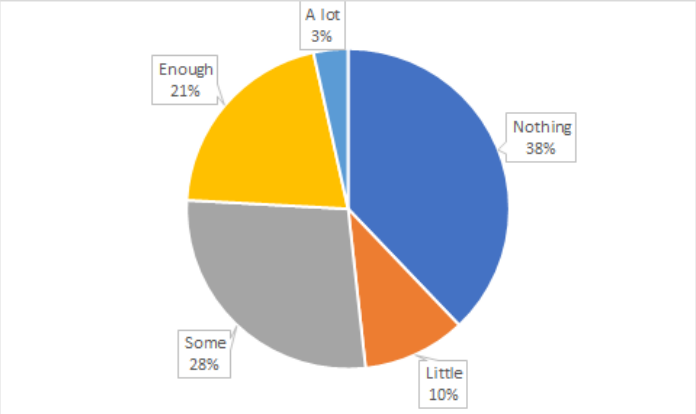
Institution	**Involvement in institutional decisions**			**Involvement in artistic/academic events**		**Total**
	Yes	**No**	**Total**	**Yes**	**No**	
BUAP	4	1	5	3	2	5
UDG	1	2	3	2	1	3
UG	3	0	3	3	0	3
UJED	1	3	4	3	1	4
UNAM	3	1	4	4	0	4
UV	2	1	3	2	1	3
COMEM	3	4	7	1	6	7
CNM	1	2	3	1	2	3
EMEH	0	2	2	2	0	2
EEM SLP	1	1	2	1	1	2
ESM ISIC	0	1	1	0	1	1
UADEC	1	1	2	0	2	2
UAN	1	1	2	1	1	2
UANL	1	2	3	2	1	3
Total	22	22	44	25	19	44

Source: Table created by the author

Regardless of having the National Researcher´s distinction or not, professors may do research at their own higher education institutions. In this respect, data shown in Figure 7 indicates that eight university programs (57,14%) count with researchers in music education.

As explained before, non-university music institutions are not eligible for the PROPED benefits, so none of them have academic/research groups who can develop projects focused on music education. In this respect, gathered data indicates that 5 of the 9 participating universities have academic/research groups focused on music education (BUAP, UADEC, UANL, U de G and UV). Even though 11 out of 15 professors belonging to those programs are members of academic/research groups, nevertheless only two of them affirmed their groups had a line of research that focused on the evaluation and improvement of the teaching praxis. Finally, concerning how research influences the university music education programs, results were rather concerning, since 76% of university participants' responses correspond to categories “nothing” (38%), “little” (10%) and “somehow” (28%).

Figure 7. How research influences music education programs



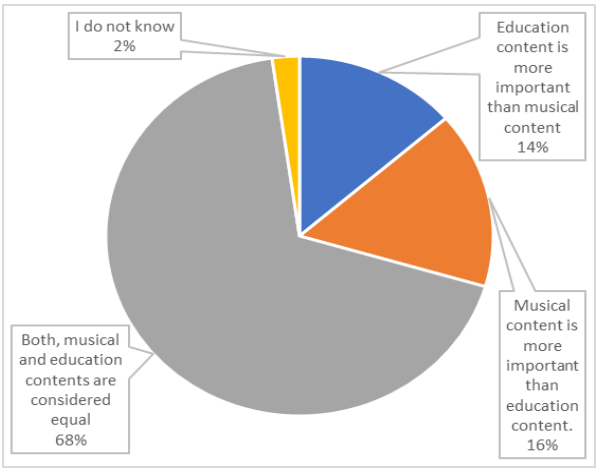
Source: Figure created by the author

7.5.2. The general characteristics of the tertiary music education programs from the professors' perspective

This category includes aspects such as: the music education model that is promoted, the mechanisms of enrolment, the process of admission into the programs, the participation of students in the adaptation of the music education programs, as well as the challenges students face to graduate.

Regarding the music education model that is promoted by the programs professors work for, Figure 8 indicates that 68% of participants considered the degree plan fostered a model that values both, musical content and education content equally.

Figure 8. Music education model that is promoted through the degree plan



Source: Figure created by the author

According to data, 57% of participants affirmed their school administration implemented mechanisms to promote the enrolment in the program, 32% said they did not put into practice any procedure, while 11% teachers declared they did not know. The mechanisms employed for promotion are a) informative meetings with candidates (38%); b) publicity through the institution's webpage and posters (30%); c) informative visits to high schools before the admission process (8%); and d) orientations at career fairs (8%). 84% of participants declared candidates must take an examination designed to determine their knowledge in music theory as well as their ability with a musical instrument so they could take a decision about their admission, and 16% affirmed candidates undertake a test only to determine their strengths and weaknesses.

As for how students show their concerns regarding an specific aspect of the degree plan, 66% of professors affirmed they do it through informal comments expressed among classmates that professors gather and present to the administration; 10% of participants expressed they do not know about any concerns on behalf of the students; 7% of the teachers explained students do it through the group's representative; 2% stated students do it through one of the administrators while another 2% declared they do it through their final papers.

When reviewing the *ANUIES Anuario 2021-2022* (*Yearbook 2021-2022*) the author realized the rate of graduation in many of the academic programs was extremely low. To give an example, out of the 10 students who finished their studies at CNM in 2022, only 4 (40%)

had gone through the graduation process and received their official certificate (título profesional). Thus, in relation to the reasons why students do not graduate, four reasons stand out from the 16 given types of responses. In the first place, 68% of professors believe students cannot graduate because they have difficulties in completing their final research paper. In second place, 46% of participants considered students lack interest in fulfilling the requirements to get the degree. In third place, 32% of the teachers affirmed students do not graduate due to lack of economic resources. In fourth place, 21% of participants think students do not have interest in studying. As it is shown in Table 40, the other reasons had not significant frequencies, though, as it will be discussed in the next section, many of them are closely connected to the main reasons for failing to graduate.

Table 40. Teachers' perceptions concerning why students do not graduate

Reasons	**Frequency**	**Percentage**	**Cases Percentage**
Difficulty completing the final paper	30	27%	68%
Lack of interest in fulfilling the degree requirements	20	18%	46%
Lack of economic resources and means to pay for their studies	14	13%	32%
Lack of general interest in studying	9	8%	21%
Low musical level of the students	7	6%	16%
The little time they have to cover so many contents in the curriculum	7	6%	16%
The careers' duration	7	6%	16%
They stop studying because they start working	5	5%	11%
The high rate of failure of the subjects	3	3%	7%
Previously there was no good coordination with the administrative part and the person in charge.	2	2%	5%
I do not know	2	2%	5%
Lack of responsibility and discipline	1	1%	2%
Lack of other music degree options	1	1%	2%
Lack of preparation and practice in tasks concerning reading, writing and the systematization of knowledge	1	1%	2%
The program's level of difficult in music theory and harmony is very high	1	1%	2%

Reasons	Frequency	Percentage	Cases Percentage
The graduating process is overwhelming, since at the end they must present a written paper plus a recital	1	1%	2%

Source: Table created by the author

7.5.3. The students' vocational and musical attributes from the professors' perspective

Students represent the core part of tertiary music education programs for they embody the raw material professors will shape into the future music teacher. Thus, this category comprises data related to the vocational and musical attributes of students from the professors' perspective.

As shown in Table 41, the survey's outcome indicates they choose the degree in music education because of: a) their vocation (84%); b) for considering it will be easier to have a job access compared to other specialties (49%); c) for considering that it will be easier to finish the music education degree compared to other music specialties (49%); d) because it is the only possibility for them to dedicate to a profession related to music (42%); e) as a complement to their musical training (30%); f) For not having had another option (28%). The rest of the answers had a very low frequency of responses.

Table 41. Students' reasons to choose music educations from the teachers' perspectives

	Frequency	Percentage	Cases Percentage
Because of vocation	36	27%	84%
For considering it will be easier to have a job, compared to other music careers	21	16%	49%
For considering it will be easier to finish the degree compared to other music careers	21	16%	49%
Because it is the only possibility for them to dedicate themselves to a profession related to music	18	13%	42%
As a complement to their musical training	13	10%	30%
For not having had another option	12	9%	28%
To access the university in some way	9	7%	21%
Due to family influence	3	2%	7%

	Frequency	Percentage	Cases Percentage
They already work as musicians and have no documents	1	1%	2%
For not having the appropriate level to study the career of instrumentalist	1	0,7%	2,3%

Source: Table created by the author

In relation to the musical level of students at the moment of entering the program, results got a median of M=1,82 which is right underneath the category of "regular". Concerning students' level of motivation, results indicate professors believed it falls between categories "regularly motivated" and "motivated enough" (M=2,61), while the level of creativity is almost the same (M=2,70). Finally, concerning the jobs students will have when they graduate, Table 42 shows that 93% of professor believe they "will take up a position as a music teacher in a public educational institution at the basic level"; 68% of them think "they will give private music lessons", 64% consider they "will take up a position as a music teacher in a private educational institution at the basic level, and 50% assume they "will take a position as a music teacher in a house of culture".

Table 42. Professors' beliefs concerning the future of music education students

Belief	Frequency	Percentage	Case Percentage
They will take up a position as music teachers in a public educational institution at the basic level.	41	25%	93%
They will give private music lessons.	30	18%	68%
They will take up a position as music teachers in a private educational institution at the basic level.	28	17%	64%
They will take a position as a music teacher in a house of culture.	22	13%	50%
They will take a position as a music teacher in an academy.	19	12%	43%
They will do a graduate degree in music education	16	10%	36%
They will form or belong to a musical group	2	1%	5%
They will work as teachers at a higher level	2	1%	5%
They will develop their own project	2	1%	5%

Belief	Frequency	Percentage	Case Percentage
They will become teachers at the conservatory or INBA music schools	1	1%	2%

Source: Table created by the author

7.5.4. Teaching-learning conditions

Adequate school facilities, appropriate instructional resources as well as satisfactory academic and financial support are crucial conditions that exert a great impact on the effectiveness of teachers and promote a significant and successful student learning (European (Commission, n.d.). In this respect, results indicate teachers consider infrastructure and materials adequacy as between the categories "regularly adequate" and "adequate" (M=2,82). In relation to general resources, results indicate most programs had the basic elements to carry out the teaching-learning processes. However, data showed non-university programs had more restrictions than university programs. Similar results were obtained concerning the availability of specific ME resources and materials. In order to determine if there were statistically significant differences (SSD) between the two types of programs, the researcher did a two-proportion Z test. Tables 43 and 44 show the results.

Table 43. Comparison of availability of general resources between university and non-university institutions

Resource	Type of Institution				Statistically significant difference (SSD)
	University	% within type	Non university	% within type	
Traditional library	27	100%	13	76,5%	There is SSD for $Z>Z\alpha/2$ (2,64>1,96)
Practice rooms	26	96%	12	70,6%	There is SSD for $Z>Z\alpha/2$ (2,41>1,96)
Group practice rooms	21	78%	10	58,8%	There is not SSD for $Z<Z\alpha/2$ (1,34<1,96)
Open access computer lab	21	78%	1	5,9%	There is SSD for $Z>Z\alpha/2$ (4,64>1,96)
Access to the digital library	18	67%	2	11,8%	There is SSD for $Z>Z\alpha/2$ (3,56>1,96)
Carrels for quiet study	14	52%	10	58,8%	There is not SSD for $Z<Z\alpha/2$ (-0,45<1,96)
Audio-visual resource room	12	44%	3	17,6%	There is not SSD for $Z<Z\alpha/2$ (1,82<1,96)

Resource	Type of Institution				Statistically significant difference (SSD)
	University	% within type	Non university	% within type	
Recording studio	3	11%	1	5,9%	There is not SSD for Z<Zα/2 (0,58<1,96)

Source: Table created by the author

Table 44. Comparison of availability of specific resources between university and non-university institutions

Resource	Type of Institution				Statistically significant difference (SSD)
	University	% within type	Non-university	% within type	
Percussion instruments such as maracas, claves, tambourines, drums.	22	81,5%	6	35,3%	There is SSD for Z>Zα/2 (3,10>1,96)
Orff keyboards such as xylophones, metallophones, and glockenspiels.	19	70,4%	2	11,8%	There is SSD for Z>Zα/2 (3,78>1,96)
Baroque recorders of different tessituras.	6	22,2%	2	11,8%	There is not SSD for Z<Zα/2 (0,87< 1,96)
Guitars	13	48,1%	7	41,2%	There is not SSD for Z<Zα/2 (0,45< 1,96)
Hoops and fabrics for body expression activities.	4	14,8%	0	0,0%	There is not SSD for Z<Zα/2 (0,90<1,96)
Didactic materials, such as books, didactic-musical games, etc.	11	40,7%	2	11,8%	There is SSD for Z>Zα/2 (2,05>1,96)
Sound players and speakers.	23	85,2%	13	76,5%	There is not SSD for Z<Zα/2 (0,72<1,96)
Digital screen and/or projector.	27	100%	16	94,1%	There is not SSD for Z<Zα/2 (1,27<1,96)

Source: Table created by the author

In relation to the existence of policies to provide professors with funds to do study trips and organize cultural activities, 52% of participants answered they did not exist, while 25% declared they did not know. Only 23% affirmed they counted with some guidelines for

that purpose. Concerning the existence of policies that provide financial support to invite external professors to give lectures, workshops and master classes, 32% affirmed their academic program had it, 34% answered they did not know, and 34% answered the program did not count with that type of regulations.

7.6. Discussion

Society and the knowledge economy of the 21st century have imposed enormous obligations and responsibilities on the teacher, while he has become an essential agent to promote education (Hargreaves, 1999). Therefore, tertiary professors must have a solid mastery of their subject, as well as a strong pedagogical preparation (Villalobos-Clavería y Melo-Hermosilla, 2008; Bailey-Moreno, 2021) so they can fully equip future music educators with all the necessary competences to defy the many challenges they will face in the real world.

In this respect, the first important finding is that more than half of participants are part-time teachers. Moreover, three programs only have part-time professors. This information is relevant since only full-time professors are granted the time and resources to prepare their classes, develop empirical studies and perform extension activities (extramural studies and continuing education), considered as substantive functions of higher education institutions. Part-time teachers are usually responsible for teaching several classes in different schools. Thus, as soon as they finish teaching in one institution, they must hurry to be on time for the next teaching job. As a consequence, most of them have neither the time nor the support to organize academic events, such as music education festivals, seminars and colloquia, or to research and publish papers. Furthermore, they might have neither enough time to carefully prepare their courses, nor have an office for students' visits. In addition, they have a lower salary than full-time professors, almost no benefits, and very little recognition (Buendía and Acosta, 2016). This information has been confirmed and pointed out as an important weakness by the OECD (2019, p. 2):

> The adjunct teacher often works in areas that are hardly related to the courses taught. In addition, they are not fully integrated into teaching teams or programs, and almost never benefit from training and continuing education, despite the fact that adjunct professor teaches 40 hours a week.

Certainly, music program coordinators may argue there are not enough students to justify hiring more full-time teachers. Nevertheless, schools need them in order to better promote a music education career. As Pilati (2006) explains, the tendency to increase the hiring of part-time professors is rather caused by the interest of doing more with less. On the contrary, Pilati lists four important assets derived from having full-time faculty: a) They integrate different university committees and participate in decision making, taking an important role in promoting better education; b) Because of their presence throughout the school day, they are available to help students overcome the challenges of tertiary education or guide them to the appropriate personnel; c) They get fully involved in the actualization of degree plans and other academic matters such as responding to external evaluations; and d) they develop a sense of ownership, therefore they are more willing to voice their concerns and promote changes. Taking into account Pilati's list of arguments, the vagueness and lack of clarity observed in many of the syllabi of various degree programs analyzed in Chapter 6 (like the ones from UJED, EMEH, EEM-SLP, COMEM) it might be understandable (though not justifiable), since those academic programs are mostly integrated by part-time teaching professors who do not have the time to immerse themselves in the curricular design (assuming the actual teaching staff was involved in that important task).

Certainly, having a graduate degree in a certain discipline does not guarantee good teaching, yet the subject domain represented by a master degree is crucial when it comes to tertiary education (Porta, 2014) and represents a quality indicator (Ocegueda et al., 2014; CIEES, 2018). However, results indicate that a third of participants only hold a bachelor's degree, which might imply their domain in music education is not as solid and deep as it should be.

Similarly, a doctoral degree implies knowledge in research, a competence needed to promote advances in the state of knowledge in the field and to develop critical thinking skills in students by teaching them the basics of research (Porta, 2014). Nevertheless, almost two-thirds may not have adequate preparation to guide their students in areas like music education research, as only one-third of participants hold a doctoral degree.

Finally, if one considers that some professors' graduate degrees are not on music education, but focus on different disciplines, such as general education, psychology, musicology and ethnomusicology, then specialized music education delivered to students

cannot be taken for granted. As a consequence, one might venture that the weaknesses observed in Chapter 6 concerning the absence of pedagogical contents in the syllabi of secondary instruments and vocal and instrumental ensembles might be the result of lack of solid subject domain. Likewise, the absence of courses on music education research observed in various programs might be derived from the lack of professors with specialized doctoral studies.

At this point it is extremely important to highlight that in Mexico only the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) in the capital of the country offers graduate studies in music education. Therefore, one cannot blame professors for not having this type of degree. Indeed, from the author's perspective, is quite commendable that some professors try to advance their own education by achieving the graduate degrees at their disposal (Capistrán-Gracia, 2021a).

Along the same line, the fact that less than half of the full-time university teachers have achieved the *Perfil Deseable* (Desirable Profile) might suggest the rest of professors are not able to fulfill the requirements to achieve this distinction or they are just not interested in it. Unfortunately, only professors holding this distinction may apply for financial support to PRODEP to acquire pedagogical resources and, therefore, promote a more holistic approach to music education.

There is a rather worrying outcome in the study: none of the university participants holding a doctoral degree has received the distinction as a National Researcher. This result might suggest professors do not develop research projects on a regular basis and/or their academic production is very scarce. It might also explain why many of them believe research influences so little the university music education programs. As several investigators have pointed out, there exists a lack of connection between the research results and their application in real life situations (Bonilla-Marín, 2015; Capistrán-Gracia, 2021a; Ortiz-Lefort, 2010). Furthermore, the shortage of research lines focused on the evaluation and improvement of the tertiary teaching praxis raises alarm, since it might mean there is little concern regarding this crucial aspect in the field of education. As Villalobos-Clavería and Melo-Hermosilla (2008, p. 3) state:

> An adequate teacher training is a key factor for the quality of the academic processes of the university and the professional and human excellence of its graduates, since it

influences, among other aspects, the economic, social and cultural development of the country.

Concerning the collaboration of participants with the program´s coordinator in the institutional decision making, as well as in the organization of academic and artistic events, results indicate that around half of the teachers get involved in these important processes. From the author's perspective, it is quite commendable that some part-time professors sacrifice their own time to participate in them. However, the fact that some of the full-time teachers do not take part in these academic processes raises some concerns, since it might indicate professors do not have enough sense of ownership and commitment concerning the role they play in the academic program (Pérez-Santos, 2019), or they are not taken into consideration by the administration. From the author's perspective, these last two hypotheses deserve further attention and research, since most results derived from his interviews with some of the careers' coordinators coincide concerning the lack of interest of institutions' administrators regarding the music education programs, as well as the precarious support they get from them. Of course, this lack of involvement might also represent a factor that hinders the promotion and growth of music education degrees.

Results indicate most participants believe their programs promote a music education model that gives the same importance to both, the musical and the educational contents, an outcome that suggests a good balance in the music educator's formation, an approach that may foster a more holistic education through music and respond better to the demands of the society and the knowledge economy (Aróstegui et al., 2021). However, it must be said that this outcome does not represent the curricular design of some music education programs, like the ones that belong to the EEM-SLP, EMEH, for they include only one single course of music education vs a great number of other subjects.

The outcome regarding the mechanisms employed to promote enrolment in the programs anticipate that the deficit of music education students in Mexico might remain the same, as long as administrators do not have an active participation in this process and take more aggressive actions. In fact, results suggest it is time to stop the administrative inertia and implement a good plan of educational marketing in order to disseminate the programs, promote the image of institutions, raise the enrolment of students and satisfy the different

interests of the members of the academic community (Gómez & Granda, 2020; Ospina & Sanabria, 2010).

According to most participants, candidates must take an examination so they could make a decision about their admission. This outcome surely connects with the results gathered through the programs' analysis presented in Chapter 6, for all of them indicated that requisite. This measure seems adequate and appropriate in order to admit students who really want to become music educators. Thus, this might explain why the majority of participants believe students chose the career because of their music teaching vocation, an information that contradicts a common prejudice in Mexico, that establishes this degree is the destiny of students who lack talent (Capistrán-Gracia, 2019).

Creativity and motivation do not seem to be a concern in the music teacher education programs. Unfortunately, the musical level at the moment of being admitted in the programs, falls right underneath the category of "average." From the author's perspective, this result deserves attention on behalf of the programs coordinators, since remedial courses might be needed in order to help students cope with the challenges of the discipline and ensure a better graduation rate.

According to Öncü & Şengel (2010), students' interests towards certain instructional elements and tasks have been linked with deep-level learning. In other words, an education process will result in a more satisfactory learning if the students' interests are taken into consideration when designing instruction. In this respect, the survey's results show that almost two thirds of professors believe students demonstrate interest in changing specific aspects of the music education degree plan through informal comments. If we are to take into account the arguments of Öncü & Şengel (2010), then it is clear that teachers and programs' coordinators must provide a more formal way for students to express their opinion and give a more serious consideration to their interests in order to improve the overall success in school.

In relation to the graduating rate, results indicate the main reason why students do not get their bachelor's degrees is because of the challenge to complete the final research paper which is required for graduation (68,2% of professors). To a certain extent, this situation is understandable. After analyzing the programs of the 14 public tertiary music education programs that exist in Mexico (see chapter 6), at least 3 of them do not include courses on

research, even though a thesis is part of the requirements for graduation. Moreover, two programs that include research courses, focus on historical musicology rather than music education.

Certainly, the social, economic and intellectual diversity of 21st century students represent a great challenge for teachers. However, educational institutions must train teachers, so they have the resources and tools to address situations that arise in the classroom in order to efficiently meet the challenges of higher education (Planas, 2008). Furthermore, students must be supported both academically, through adequate psychopedagogical guidance and assistance (Capistrán-Gracia, 2021c), and economically, through pertinent funding programs (Ocegueda et al., 2014). Finally, if one takes into consideration that music education has become a constitutional right and that there is a tremendous deficit of music educators in the country, efforts must be doubled in order to remediate that situation.

According to results, most professors believe graduates will become music teachers in the basic education level, either in the public or in the private realm. They also believe future educators will give private music lessons or will teach in a "house of culture"—a kind of informal school of music and other arts. This outcome is certainly important if one considers the actual urgency is represented by the demand of music educators in all areas and levels. However, it is also expected that graduates further their education and achieve a postgraduate degree. This will not only benefit the future music educators by helping them to have a more solid preparation and become more competitive but will promote the growth and development of the nation in all directions and ways (Reynaga-Obregón, 2002). Unfortunately, a low percentage of professors believe this will happen.

Results obtained in relation to the teaching-learning conditions indicate they are rather mediocre. Concerning the infrastructure, as well as the materials adequacy, participants believed it is barely regular. At this point it is necessary to connect this result with those obtained through the in-depth interviews (see chapter 8), for professors of three institutions (UNAM, UV and EEM-SLP) informed that their programs have not been able to receive more students because of the lack of room. In relation to the general resources students have at their disposal, results indicate most programs have the basic elements to carry out the teaching-learning processes, yet it is evident that, the more specialized the equipment is, the less the availability. Furthermore, when data was analyzed according to the

type of institution, it was obvious that non-university institutions have more restrictions. Thus, it is necessary that institutions take all the necessary actions to comply with the mission of higher education for, as Ocegueda et al. (2014, p. 182) have affirmed:

> For a Higher Education System (HES) to contribute with all its potential to the progress of society, it must provide spaces for young people who demand studies, as well as offering a good quality education that guarantees that graduates successfully enter the labor market and, in the case of doctoral graduates, to the activities of research and technological development. Educational policies in Mexico have made an effort to turn the HES into a structure to support competitiveness through sectoral programs directed to expand the coverage, developing infrastructure, provide scholarships to low-income students, strengthen teaching and research, and train teachers, among other things.

Finally, in spite of their importance as sources of information for innovation as well as for the generation of knowledge (Angulo-Marcial, 2009), the possibility for professors to attend cultural activities or doing study trips to attend seminars, colloquia and symposia seems to be rather scarce. In the same vein, gathered data indicates only a few of professors count with financial support to invite external professors to do lectures, workshops and master classes, a fact that is concerning, since having guest lecturers/professors with proven knowledge and expertise on a certain topic gives credibility to the subject content, inspires students, provides a different academic perspective, offers new learning resources that professors and students can apply in later courses (Leor, 2015) and represent a quality indicator in the evaluation of academic programs (CIEES, 2018). As it is stated by the European Commission (n. d.):

> Achieving effectiveness and efficiency in higher education depends on public authorities creating the right framework, within which higher education institutions can operate. This is characterized by adequate funding and effective quality assurance policies, among other factors.

Furthermore, in the author's experience the resulting synergy may promote the interest and determination of students to continue studying and foster the feeling of doing something that is worthwhile.

7.7. Conclusions for this chapter

Results achieved through this study have allowed the doctoral student to gather and analyze important information that has contributed to achieve the four goals proposed at the

beginning of this chapter. Thus, he has been able to determine the profile of the specialized music education teaching staff, and describe, from the professors' perspective, the general characteristics of the tertiary music education programs, the students' vocational and musical attributes as well as their teaching-learning conditions.

Certainly, professors have an enormous responsibility for they represent the essential agents to give impulse and promote tertiary music education in Mexico. However, goodwill is not enough. From the authors perspective, the number of professors with graduate degrees must increase, so the quality of music education delivered to students can improve and, as a result, future music educators may have a more significant academic impact on their own students; teachers prepared, not only musically but pedagogically; professionals capable of meeting the social demands of the twenty-first century knowledge economy. In this regard it is important to promote the inclusion of graduate degrees in music education in more universities and higher education institutions for, as explained before, only the UNAM provides this type of degrees.

Of course, professors must devote part of their academic time to the so-called substantial functions and conform academic groups in order to join efforts and promote music education through colloquia, seminars, conferences and festivals that favor the dissemination of research results and pedagogical proposals, as well as foster the interchange between academic groups and the development of agreements of cooperation among institutions. To achieve all of that, institutions must invest more funds and hire full-time professors, so they have the support, the willingness and time to immerse themselves in such taxing tasks.

Obviously, professors implicated in all of these activities must promote a synergy that awakens the interest and involvement of students, so they develop a sense of belonging, a lifelong desire of learning, as well as the conviction that the career they are pursuing contributes to creating a better world. Results in this research indicate that most students have calling, motivation and creativity to devote to this career. Likewise, they also need the best possible example; a mirror where they can see themselves as future music educators that the music teacher education programs should provide.

From the author's perspective, it is crucial for most programs' administrators to get involved in intense, effective and personalized actions of recruitment. High school students in Mexico must know about the existence of music education bachelor's degrees and must

be oriented concerning its goals, the many musical possibilities of formation they can have within the discipline as well as the labor market they will be satisfying. The deficit of music educators is undeniable and must be corrected in order to satisfy the social needs.

Surely, the social, economic and intellectual diversity of 21st Century students represent an important educational challenge; therefore, institutions must implement all the necessary actions to help them to graduate through adequate psychopedagogical support and pertinent funding programs. Moreover, in order to efficiently meet the challenges of higher education, it is crucial to train teachers so that they have the resources and tools that allow them to attend and channel situations that arise in the classroom. It is also critical to take students' opinions into consideration, since they are the programs' reason for being and, by doing so, it is possible to design more satisfactory and significant teaching-learning processes.

Finally, results have indicated that the teaching-learning conditions are acceptable or at least sufficient for the educational processes to be carried on; however, regardless of teaching at a university or non-university institution, professors need the best possible environments to enhance their teaching and optimize the student learning. They require spacious classrooms and appropriate educational resources to help students construct their own knowledge and promote their abilities and skills in the discipline; pedagogical means to assess the quality of learning and contribute to their professional development, subsequently, more and better prepared music educators can graduate.

In synthesis, even though there are relevant strengths, questionnaires unveil that there are also important and worrying weaknesses in the programs that must be taken care of if one really wants to have more and better prepared teachers, educators capable of providing the best possible music education and change the lives of the millions of children and youngsters in school age in Mexico.

Chapter 8. Tertiary Music Education Programs in Mexico from the students' Perspective. An evaluation study

> *It is well known that, in order to prevent the education system from becoming unbalanced, it would be essential to intervene simultaneously at the different levels; In our case, it is necessary to work to influence the upper sector of the educational pyramid.*
>
> *Violeta Hemsy de Gainza (2004, p. 80)*

In the previous chapter the researcher developed a quantitative study with the purpose of identifying the perceptions of specialized tertiary music education professors[13] concerning the academic programs they are working for. In order to achieve a truly holistic, authentic, and valid assessment of tertiary music education programs in Mexico, it was crucial to also take into consideration the students perceptions concerning the academic programs they were enrolled in. With this in mind, the author developed a mixed-method study of exploratory nature through which he was able to achieve 3 of the 12 thesis's research goals.

8.1. Research goals to be achieved through this study

1. To identify the motivations that made students choose the music education program.
2. To explore the professional identity of students.
3. To know the perception students have concerning the program in which they were enrolled.

8.2. Method and materials

Data was collected through a survey created *ad hoc* by the researcher. The instrument consisted of the collection of demographic information as well as 12 Likert scale items and two open-ended questions designed to gather data on students' motivation to become music educators, program adequacy, balance between music and teaching education subjects, pre-service music education, faculty specialization, adequacy of infrastructure and equipment, and financial support.

[13] From this point on the author will use the terms professors, faculty and teachers interchangeably.

The survey was validated by following exactly the same procedure described in Chapter 7. The statistic of Hernández Nieto yielded a coefficient of p = 0.915, which implies the agreement among judges was excellent. The researcher did not calculate statistical reliability indicators because of the predominant descriptive character of this study, as well as the heterogeneous nature of the items in the questionnaire.

8.3. Procedure

The researcher contacted the coordinators of the 14 music education programs listed in the *ANUIES Yearbook 2021-2022*, explained the purpose of the study and asked if they would be willing to allow him to survey the music education students before presenting a workshop on Carl Orff music education approach. All coordinators kindly agreed. The researcher visited all the programs between August and November 2002 and surveyed the students. Because of the exploratory character of the study, it was conducted on a convenience sample. Resulting data was analyzed with the *Statistics Package for the Social Sciences* program (SPSS, 2.0).

8.4. Results

Table 45 shows the number of students who answered the survey, the number of students enrolled in each program[14], as well as the percentage within the program and within the sample. 43,28% of students answered the survey. Their ages fluctuated between 23 and 77 with a mean of M=24,2, a mode of 22 and a standard deviation of ST 5,7. Concerning their sex, 148 were men and 158 were women.

Table 45. Participants per institution

Institution	Students enrolled in the program	Number of participantes	Percentage within the program	Percentage within the sample
UV	169	49	29,0	16,2
EEM SLP	71	52	73,2	17,2
BUAP	70	16	22,9	5,3
UNAM	65	21	32,3	6,9

[14] Data concerning the number of students officially enrolled in each of the 14 public tertiary music education programs was obtained from two sources: the *ANUIES Yearbook 2022-2023* as well as from the program' coordinators or directors.

Institution	Students enrolled in the program	Number of participantes	Percentage within the program	Percentage within the sample
U de G	56	36	64,3	11,9
UJED	45	21	46,7	6,9
COMEM	40	31	77,5	10,2
CNM	33	21	63,6	6,9
UADEC	27	18	66,7	5,9
UG	18	9	50,0	3,0
UANL	14	8	57,1	2,6
UAN	14	10	71,4	3,3
ESM del ISIC	13	11	84,6	3,6
EMEH	3	3	100,0	1,0
Total	638	306	47,5	100 %

Source: Table created by the author

8.4.1. The motivation of students to become music educators and their identity

To find what motivated students to pursue a music education career, the researcher included the item "Why did you decide to enter the music education program?" The multiple-choice options were designed according to scientific literature regarding the topic (Rickels et al., 2019; Guadarrama, 2013; 2014). As it is shown in Table 46, more than 77,5% of students in the sample selected the option "Because of my vocation" as the most important reason that motivated them to become music educators. "Because it represents an important addition to my musical training" was the second most important reason, and it was selected by 53,6% of participants, followed by the option: "Because it is easier to get a job compared to other music degrees", chosen by 35,6% of participants. Finally, the option "Because it was the only possibility to dedicate myself to a profession related to music" was selected by 19,6% of participants. The rest of the reasons got smaller percentages.

Table 46. Reasons that motivated students to become music educators

Reason to become a music educator	Number of students	Percentage of cases
Because of my vocation	237	78,2%
Because it represents an addition to my musical training	164	54,1%
Because it is easier to get a job compared to other degrees	109	36,0%

Because it was the only possibility to dedicate myself to a profession related to music	60	19,8%
Due to the influence of my family	34	11,2%
To gain access to the university in some way	28	9,2%
Because it is easier to finish the degree compared to other music degrees	22	7,3%
Because I had no other choice	14	4,6%
In order to have economic stability	4	1,3%
I don´t know	3	1,0%
Because of my own personal improvement	1	0,3%

Source: Table created by the author

8.4.2. The students' professional identity

Concerning their professional identity, 202 students identify themselves as educators who teach music, while 104 see themselves as musicians who teach that discipline. In other words, 67,33% of students (around 2/3 of the sample) see themselves mainly as teachers, a result that strongly connects with their vocation.

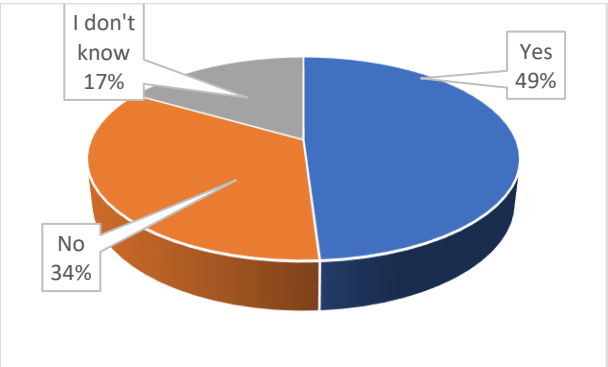
8.4.2. Students' perceptions concerning the academic program

The adequacy of the program, the balance between the different lines of training, the preparation of the faculty, the adequacy of space and equipment, as well as the institutional support to complement the students' training represent some of the most important factors/indicators that compromise a music education program. The following paragraphs present a synthesis of the students' perceptions concerning the program in which they were enrolled.

8.4.3. The adequacy of the program

Regarding the degree plan adequacy, results shown in Figure 9 indicate that 49% of participants considered the program was adequate for their music education training, while 34% believed it was not appropriate and 17% did not know.

Figure 9. Students' perceptions concerning the degree plan adequacy



Source: Figure created by the author

As shown in Table 47, results by academic program indicate 7 of them are considered as adequate by the majority of their students, while 6 were considered as inadequate. Finally, one program got the same frequency for "yes", "no" and "I do not know".

Table 47. Level of adequacy by academic program

Institution	Yes		No		I do not know		Total	
	Frequency	%	Frequency	%	Frequency	%	Frequency	%
Academic programs that are adequate from students´ perspective								
UG	5	55,6%	2	22,2%	2	22,2%	9	100%
UJED	9	42,9%	7	33,3%	5	23,8%	21	100%
EEM-SLP	40	76,9%	10	19,2%	2	3,8%	52	100%
UADEC	10	55,6%	3	16,7%	5	27,8%	18	100%
BUAP	8	50,0%	6	37,5%	2	12,5%	16	100%
ESM-ISIC	4	36,4%	2	18,2%	5	45.5%	11	100%
UV	33	67,3%	10	20,4%	6	12,2%	49	100%
Academic programs that are inadequate from students' perspective								
UANL	2	25,0%	4	50,0%	2	25,0%	8	100%
UANL	1	10,0%	5	50,0%	4	40,0%	10	100%
COMEM	7	22,6%	19	61,3%	5	16,1%	31	100%
UNAM	9	42,9%	10	47,6%	2	9,5%	21	100%
CNM	8	38,1%	11	52,4%	2	9,5%	21	100%
U de G	13	36,1%	15	41,7%	8	22,2%	36	100%
Program with even results								
EMEH	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3	3	100%

Source: Table created by the author

In order to know the reasons that supported the students' responses, the survey included open-ended question: Why did you choose that answer? Of the 255 responses, the researcher identified 157 statements explaining the reasons for selecting "Yes", and 133 statements justifying the answer "No", for a total of 290 statements.

Statements supporting the adequacy of the programs were organized into two main themes: 1) The program provides a holistic music training (139 statements); 2) The program counts with specialized and professional professors (10 statements). Table 48 shows three representative examples for each theme.

Table 48. Examples of statement justifying the adequacy of the degree plans

Type of statement	Statements	Example of statement
1. The program provides a holistic music training	132	a) "Because it gives me the necessary knowledge to prepare myself professionally as a music teacher." b) "Because it allows the preservice music teacher to learn music while at the same time he learns how to teach in a meaningful way." c) "I consider the curriculum is very thorough because includes subjects such as didactic, psychology, pedagogy … while you can take music subjects such as piano class, flute, guitar, sigh-singing, theory, and so forth."
2. The program counts with specialized and professional professors	10	a) "I believe our teachers are good mentors who try to make us acquire the correct knowledge so we can do our work with quality in the future." b) I've noticed our teachers, for the most part, are well trained to prepare us. They are really specialized in their work." c) We have specialized and highly trained professors."

Source: Table created by the author

On the other hand, statements that justified the responses concerning the inadequacy of the programs were organized into 10 main themes: 1) Lack of subjects that contribute to the holistic preparation of the music educator (36 statements); 2) Unbalance between the musical and the music education trainings (25 statements); 3) Inadequacy in the articulation of the curricular structure (21 statements); 4) The program needs to be revised and updated (19 statements); 5) Lack of specialized and professional professors (10 statements); 6) Lack

of pre-service music teaching in real contexts (9 statements); 7) The career is belittled by music students and teachers in other music degrees (4 statements); 8) There is incongruence between the students entry requirements and the program´s level of demand (4 statements); 9) Lack of pedagogical resources (3 statements); and 10) Need of extracurricular activities such as seminars, conferences and workshops (2 statements). Table 49 shows three representative examples for each theme.

Table 49. Examples of statements justifying the inadequacy of degree plans

Type of statement	Statements	Example of statement
1. Lack of subjects that contribute to the holistic preparation of the music educator	36	a) "I think we need more resources and subjects related to the art of teaching, going from the theoretical topics to the practical ones, since very little is covered in our classes." b) "There is a lack of subjects that have to do with how music education is made nowadays." c) "We need more subjects focused on teaching music."
2. Unbalance between the musical training and the music education training	25	a) "[The degree plan] is more focused on music than on teaching." b) "They are training us as musicians with a bit of a notion of pedagogy." c) "The subjects cover very little the needs of the teacher training."
3. Inadequacy in the articulation of the curricular structure	21	a) "I believe the first semesters are wasted, for no pedagogical subject is included until fifth semester, when only one subject is included." b) "The degree plan includes subjects that have nothing to do with the career." c) "At times, the degree plan includes subjects that students are not ready to understand them, and contents are seen in a hurry."
4. The degree plan needs to be revised and updated	19	a) "It is necessary a thorough update of the degree plan, made by specialized teachers who know the needs of the profession to direct the training of students towards obtaining the necessary tools to exercise their career." b) "The degree plan is archaic, so they force us to take subjects that should be changed, so they are connected to our career." c) "I believe it is necessary to restructure the curriculum, because it seems to me that there are

		subjects that are left out while others need to be addressed longer."
5. Lack of specialized and professional professors	10	a) "Professors don't seem to give music education classes the importance they deserve." b) "There is a lack of professionalism and specialization on behalf of some professors." c) "The teacher is the one we need to change."
6. Lack of preservice music teaching in real contexts	9	a) "I think it could be more complete if we could carry out observations and preservice teaching." b) "I think we should have more preservice teaching, to be able to apply what we learned in a theoretical and practical way, not only theoretical, since there are fundamental things of every teacher that you learn in work practice." c) "From my perspective, it is necessary to have a more practical approach. I think that one can take advantage of it in controlled environments, so that students of Music Education actively participate in the development of new generations."
7. The career is belittled by music students and teachers in other music degrees	4	a) "Compared to other careers, music education is thought to be less important." b) "In some cases, they don't take us into account" c) "There is discrimination towards the students of the career. In general, the Bachelor of Music Education is very neglected. We are not given access to all the resources that the school has and those that are given to us are insufficient."
8. There is incongruence between the student's entry requirements and the degree plan´s level of demand	4	a) "I consider the degree plan does not contemplate the shortcomings of students when they enter the program, for they are not required to have enough knowledge and technical proficiency to perform properly during the career, neither they provide them with sufficient tools to compensate for the lack of certain abilities." b) "The entry requirements a too low to meet the intellectual needs requested during the career" c) "I believe students must have previous knowledge before entering the program, since there are subjects that require extensive musical knowledge."
9. Lack of pedagogical resources	3	a) "There is a lack of instruments for those who do not have the resources to buy one." b) "As students, we need to see more pedagogical resources."

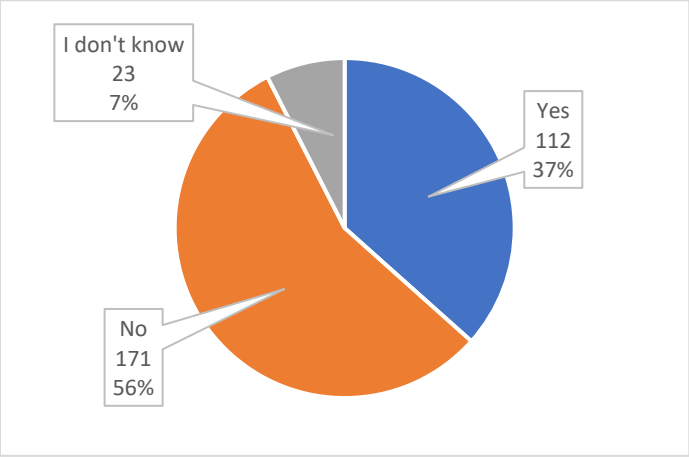
		c) "We have no books or articles available in library."
10. Need of extracurricular activities such as seminars, conferences and workshops	2	a) "I think we need more motivation through seminars, conferences and workshops." b) "More workshops, conferences and festivals are needed to gain knowledge that is not acquired through the curriculum."

Source: Table created by the author

8.4.4. The balance between music and pedagogical training

As discussed in chapter 4, the 14 music education programs analyzed by the researcher are organized into 5 areas of formation: 1) Musical; 2) Humanistic; 3) Teaching; 4) Research; and 5) Interdisciplinarity. An important concern of this research entailed knowing the students' perceptions regarding the balance between the subjects that conform the music and the pedagogy areas of formation. Data from this survey revealed that 37% of participants believed there is a good balance between those areas of formation, while 56% considered those areas were unbalanced (see Figure 10).

Figure 10. Balance between the music area of formation and the pedagogy area of formation



Source: Figure created by the author

The analysis of data corresponding to every academic program suggests that only 2 of them had a good balance between the areas of music and pedagogy, while 11 of them had

an inadequate balance, according the answers collected. Finally, 1 program got the same number of answers for "yes", "no" and "I do not know" (see Table 50).

Table 50. Balance between the area of music formation and the area of pedagogy formation organized by academic program

Academic Program	Yes	%	No	%	I do not know	%	Total	%
Good balance between music education subjects and general pedagogy subjects								
COMEM	17	55%	14	45%	0	0%	31	100%
UG	5	56%	4	44%	0	0%	9	100%
Inadequate balance between music education subjects and general pedagogy subjects								
EEM-SLP	20	38%	27	52%	5	10%	52	100%
UV	18	37%	30	61%	1	2%	49	100%
U de G	16	44%	18	50%	2	6%	36	100%
UJED	8	38%	10	48%	3	14%	21	100%
UADEC	6	33%	9	50%	3	17%	18	100%
CNM	6	29%	15	71%	0	0%	21	100%
BUAP	5	31%	8	50%	3	19%	16	100%
UNAM	4	19%	14	67%	3	14%	21	100%
UANL	2	20%	7	70%	1	10%	10	100%
ESM-ISIC	2	18%	9	82%	0	0%	11	100%
EMEH	0	0%	3	100%	0	0%	3	100%
Programs with even results								
UANL	3	38%	3	38%	2	25%	8	100%
Total	112	37%	171	56%	23	8%	306	100%

Source: Table created by the author

Out of the 112 (37%) participants who answered "yes", the researcher was able to identify 75 statements (24,7%) that explained why they had given that answer. Even though the remaining 47 statements were not directly connected to the topic, they contained valuable information (see Table 51).

Table 51. Examples of statements concerning a satisfactory balance between the formation areas

Type of statement	Number of statements	Examples of statements
The two lines of formation are balanced and complement each other	75	a) "I believe that there are enough subjects of musical training in all orientations. The specific ones for pedagogy are quite a lot too." b) "I consider that it is almost the same number of subjects of pedagogical training as of musical." c) "The hours a week we have of each subject are sufficient to understand the topics of both, music and pedagogy." d) "The musical subjects are giving us the tools we need as musicians, while the pedagogical training subjects guide us to be able to teach the musical knowledge acquired." e) They are quite even, that is, for each subject of musical practice, there is another one related to pedagogy. Maybe some a little more but it is very symmetrical in that sense.

Source: Table created by the author

As explained before, the remaining 47 statements contained valuable information that revealed the students concerns. For example: "The degree plan is very good. However, the students lack the appropriate academic level to enter the bachelor's degree" or "The subjects are always taught by the same teachers. Therefore, as students, we have to stick to the methodologies and way of working of a single teacher, which is limiting."

On the other hand, the 171 statements justifying students' perceptions concerning the unbalance between the sublines of music formation and pedagogy were organized into 2 main themes, as it is shown in the Table 52.

Table 52. Statements concerning the unbalance between the sublines

Category	Number of statements	Examples of statements
1. The line of music formation needs to be complemented	48	a) "I consider that more focus on musical training is needed, since I feel that my school is very mediocre in that aspect as well as us as students." b) "There are subjects, mainly related to performance, which I consider should not be optional for music educators." c) "I believe that as music teachers we should have to improve in the instrument we want to teach" d) "I think it is more focused on teaching aspects and not so much on musical aspects, for example: there is only one semester of mandatory choral conducting."
2. The line of pedagogy formation needs to be complemented	108	a) "Although, there are subjects of pedagogy, I would like for them to be more dynamic and applicable in the real life of teachers; for example, some ideas and strategies that we can use." b) "I believe that there should be more hours focused on pedagogical training because our pedagogical training is as important as the musical one and, compared to other subjects there are just a few." c) "The program has few subjects related to pedagogical training and, in my opinion, they are insufficient to cover the needs to train a good music teacher." d) "It seems to me that pedagogical subjects need to be given greater importance since they are much less and with fewer hours than those of musical training."

Source: Table created by the author

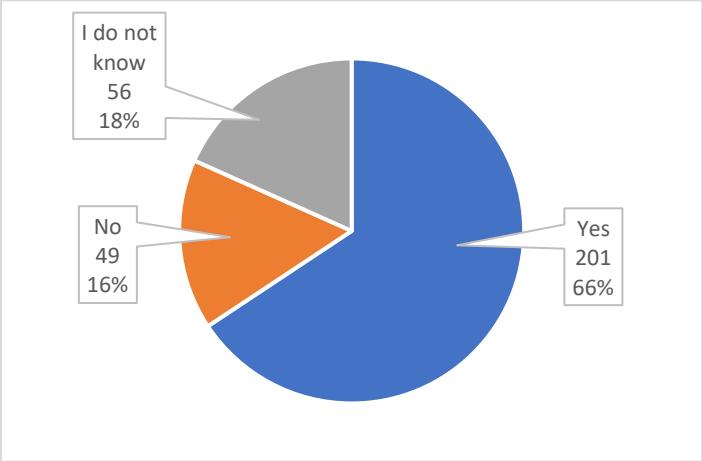
The 15 remaining statements also contained valuable information that show the students concerns. Some examples are: "The homework they [professors] leave us in the

class of pedagogy is excessive (and very repetitive), so much, that sometimes does not allow us to develop also as musicians" and "I believe in this school instrumentalists are given more opportunity to have "master class" to develop their musical skills than educators."

8.4.5. Preservice music teaching within the program

Regarding preservice music teaching as part of the program, most students affirmed their program included It (see Figure 11).

Figure 11. Preservice music teaching within the degree plan



Source: Figure created by the author

8.4.6. The specialization of the music education faculty

Concerning the professors' level of specialization in music education, gathered data revealed students believe is "good" (M=3,01). Regarding how much their professors talk about their own research and pedagogical experiences, participants think they do it between "sometimes" and "frequently" (M=2,71).

The Kolmogorov-Smirnov test revealed variables do not have a normal distribution (Sig.=,000). Therefore, the comparison of the means of each university with respect to the above-mentioned variable was made by using the Kruskal Wallis non-parametric test. Results indicated there was non-significant differences between the means for $p > 0,05$ (the alpha level employed for all statistical tests was 0,05). In other words, the "Level of professors' specialization in music education" can be considered as "Adequate" (M = 3,01), while the

variable "level of professors talking about their own research and pedagogical experiences" can be deemed as between "sometimes" and "frequently" (M = 2,71).

8.4.7. The adequacy of infrastructure and equipment

In relation to the adequacy of spaces and equipment from students' perspective, the general mean was M=2,44, (between categories "Regular" and "Adequate"). However, the mean by academic program revealed some of them have better conditions than others, but none had "Very adequate" spaces and equipment (see Table 53).

Table 53. Students' perceptions about the adequacy of infrastructure and equipment

Academic program	Mean	Category
UANL	3,13	Above "Adequate"
UG	2,89	Almost "Adequate"
UV	2,82	Almost "Adequate"
UJED	2,76	Almost "Adequate"
UADEC	2,67	Between "Regular" and "Adequate"
BUAP	2,63	Between "Regular" and "Adequate"
UNAM	2,48	Between "Regular" and "Adequate"
COMEM*	2,42	Between "Regular" and "Adequate"
ESM-ISIC*	2,24	Above "Regular"
EMEH*	2,00	"Regular"
UAN	2,00	"Regular"
EEM-SLP*	1,92	Almost "Regular"
CNM*	1,90	Almost "Regular"
U de G	1,86	Almost "Regular"

* Non-university programs

Source: Table created by the author

The Kolmogorov-Smirnov test revealed the variable "Adequacy of spaces and equipment from students' perspective" did not have a normal distribution (Sig.= 0,000). Therefore, the comparison of means was made through the Kruskal Wallis non-parametric test. Results indicated there were significant differences between 9 of the university means for $p < 0,05$, as shown in Table 54.

Table 54. Universities with significant differences between their means

University mean	Category	University mean	Category	P values
CNM M = 1,90	Between "Inadequate" and "Regular	UV M = 2,82	Between "Regular" and "Adequate"	P = 0,001
U de G M = 1,86		UJED M = 2,76		P = 0,007
	Between "Inadequate" and "Regular	UV M = 2,82	Between and "Regular" and "Adequate"	P = 0,000
		UANL M = 3,13		P = 0,020
EEM-SLP M = 1,92	Between "Inadequate" and "Regular	UNAM UADEC UJED UV	Between and "Regular" and "Adequate"	P = 0,046 P = 0,032 P = 0,003 P = 0,000
EEM-SLP M = 1,92	Between "Inadequate" and "Regular	UANL M = 3,13	Between "Adequate" and very "Adequate"	P = 0,013

Source: Table created by the author

8.4.8. The support students receive to attend academic meetings

In relation to the support provided by academic programs so that students can make study trips or attend concerts and academic meetings such as seminars, colloquiums, etc., 35,6% said their institutions did it, 25,8% affirmed they did not do it while 38,6% answered they did not know. The 143 students who answered "yes" affirmed the assistance mainly consisted of financial support to pay the transportation, as well as to pay the events' registration fee (see Table 55).

Table 55. Type of assistance provided by the academic program

Type of support	Frequency	Percentage	Case Percentage
Financial support for transportation	62	43,4%	57,4%
Financial support for registration fees	45	31,5%	41,7%
Financial support for meals	14	9,8%	13,0%
Financial support for lodging	12	8,4%	11,1%
Financial support to pay the entrance to concerts	10	7,0%	9,3%

Source: Table created by the author

In relation to the academic meetings and artistic events, most students believe their institutions mainly organize conferences, seminars and symposia (68,9%), followed by workshops (59,8%) and festivals (34,6%). On the other hand, 15,7% of participants affirmed

their programs do not organize academic meetings and 6,2% explained they did not know about it (see Table 56).

Table 56. Students' perceptions concerning the organization of academic meeting and artistic events

Type of academic meeting and artistic events organized by the program	Frequency	Percentage	Case Percentage
Conferences, seminars, symposia	197	37,9%	68,9%
Workshops	171	32,9%	59,8%
Festivals	99	19,0%	34,6%
Concerts and recitals	8	1,5%	2,8%
The program does not organize them	46	8,7%	15,7%
The student did not know	19	3,5%	6,2%
Total	520	100,0%	181,8%

Source: Table created by the author

8.5. Discussion

According to Hemsy de Gaínza (1987), the most important condition for dedicating oneself to the delicate task of teaching, is to feel a true passion for the subject one wants to teach. This feeling must be authentic and should be accompanied by the strong desire or need to convey and disseminate the knowledge of the discipline. In Chapter 2, the doctoral student addressed the concept of vocation as the best term one can use to define the condition described by Hemsy de Gaínza (2007). The first important finding in this study revealed most students decided to become music educators because of their vocation. This finding is closely related to the study presented in Chapter 7, as the results indicated that the majority of professors believed that students chose their career because of the same reason. The most important implication of this finding is that future music educators in Mexico will have a strong conviction to promote education and will comply with the most important condition to cope with the huge responsibilities that society and the knowledge economy of the 21st century have imposed on educators (Hargreaves, 1999).

Results concerning students' professional identity indicated that almost 2/3 of participants defined themselves as educators who teach music. This finding is quite significant because it is one of the most important aspects to work on in the training of future

educators. As Marshall (2021) explains, most of the music teacher education programs devote a significantly larger portion of the curriculum to content-based courses, i.e., music courses, while pedagogy-oriented courses usually represent a small portion of the program. Therefore, music education students normally develop a stronger performer's identity compared to the music teacher identity (Scheib, 2007). Furthermore, most students start their music studies with the idea of becoming performers and it is before they go to college that they take the decision of becoming music educators (Capistrán-Gracia, 2021d). Thus, the performer identity may have been developing for years and, as a result, intense internal conflicts may arise. As Ballantyne et al. (2012) explain, the teacher identity involves multiple musical identities including the alternation between the musician and the educator roles.

It is important to remember that some of them gave other important reasons to explain their professional decision, such as "because it represents an addition to my musical training" and "because it is easier to get a job compared to other degrees." These reasons do not contradict with the primary factor (vocation), but reflect students' maturity and awareness of the social needs and the labor market (Capistrán-Gracia, 2021d; Lago y Ponce de León, 2012). In addition to the vocation to teach, the educator must have the necessary competences to do so successfully. This capacity includes, on the one hand, the mastery of the subject and, on the other, the pedagogical preparation. According to Hemsy de Gainza (2007), without these two conditions it would be impossible to carry on significant teaching-learning processes. Of course, the program is responsible for delivering an adequate and well balance (Marshall, 2021) through which students may acquire the knowledge and develop the skills to become proficient music educators. In the same way, the institution must provide the best possible teaching-learning conditions (infrastructure, equipment and pedagogical materials…) in order to fully prepare future educators for the real-world challenges (Ocegueda et al., 2014; European Commission, n.d.).

In this regard, the fact that less than half of participants believed their programs were adequate it is not surprising. As stated in Chapter 6, most of them exhibit worrying weaknesses that could be circumscribed to a) the lack of connection between what theory and research informs; b) the teacher training proposed by academic programs. In the same way, the fact that 17% of participants answered: "I do not know", rises even more concerns; How much do students know regarding their chosen career? On what basis did they take the

decision to enroll in the program? Have them taken the time to read the graduation profile? (Cooperativa.cl., 2012). In Mexico, it is estimated that 3 out of 10 students make mistakes when choosing a career due to poor orientation in schools.[15] Did school counselors and administrators take the time to explain admission candidates the degree plan expectations?

When analyzing the answers to the question "why?", the doctoral student noticed that answers affirming the programs were adequate were so simple that they could be grouped in only 2 categories. On the other hand, statements indicating the DPs were not adequate were so diverse and the arguments provided were so thorough, that they had to be grouped in 10 categories. This fact makes one to believe that students claiming the inadequacy of the programs had a deeper knowledge of their career and were more aware of the different weaknesses, many of which have been pointed out in Chapters 6 and 7, such as the unbalance between the musical training and the music education training, the need for programs revision and updating, the need for a better prepared faculty, the requirement of more preservice music teaching, the lack of pedagogical resources and the importance of extracurricular activities such as seminars, conferences and workshops.

Arguments raised by participants but not addressed in this thesis include the disdain with which students and faculty in other music degrees see music education, as well as the mismatch between student entry requirements and the program demands. The first one has been already addressed by Capistrán-Gracia (2019). The second appears to be representative of one single program (U de G) and was not identified in degree plans analysis in Chapter 6.

Regarding the DPs balance between the area of music and pedagogy formations, results indicated that less than 40% of participants considered it was appropriate, an outcome that connects with results presented in Chapter 6. Indeed, only two of the 14 programs were considered as "balanced" from their student's perspective, and only one got even results. In other words, 11 programs were considered as unbalanced. Certainly, a good number of students pointed out the need to strengthen the area of music formation. However, an even greater number of participants stated that the subjects in the line of pedagogy formation were not enough to fully prepare them as music educators. From those statements, there were some that expressed concern about the lack of practical teaching of the music education methods, the need for more pre-service teaching, as well as the importance of organizing more

[15] Research Institute in Clinical and Social Psychology cited in unate.org.

seminars, symposia and workshops to complement their training. These three aspects are related to some of the findings presented in Chapters 6 and 7 of this thesis, and discussed extensively by authors such as Brophy (2002), Denis (2019); Groulx (2016); Legette (2013); MacLeod y Walter (2011) and Angulo-Marcial (2009).

On the other hand, even though answers were not consistent with the question, several statements emphasized certain important issues, such as the incongruence between the entry profile and the demands of the program, the presence of professors who lack preparation in their subjects, as well as the complaints about the contempt shown by students and teachers from other careers.

A determining factor in the formation of a music educator is represented by the pre-service music teaching. As can be seen, this topic has been constantly present in the last three chapters. Thus, it is crucial to explain that, according to coordinators, most programs do not have collaboration agreements with the public school system. Thus, most of these teaching practices do not have the supervision of an experienced teacher because they were developed in the framework of social service in the most diverse situations (teaching in cultural centers, in communities, etc.) or definitely in the context of the so called "professional practices." According to Escalante et al. (2018), the social service was originated with the purpose of helping in the improvement of the living conditions of people while fostering the preparation of undergraduate students. Unfortunately, the essence of the social service has been lost and students are regularly involved in activities that have nothing to do with the objectives of this activity.

Regarding the level of specialization of the faculty from students' point of view, results are pretty satisfactory, although room for improvement is also perceived (M=3,01 or "Adequate"). Certainly, it is important to have teacher with a strong desire to teach. However, it is crucial to remember that higher education must count with professors with graduate degrees who demonstrate subject domain and promote advances in the state of knowledge in the field and develop critical thinking skills in their students by teaching them the basics of research (Porta, 2014), aspects extensively discussed in Chapter 7. One can expect the level of specialization in music education will rise when the faculty raise their academic level. As a result, Mexico will have teachers capable of achieving teaching goals characterized by their

ambition and complexity, professors who have students characterized by their critical thinking, their creativity and their complex cognitive skills (Guzmán, 2011).

In relation to the adequacy of infrastructure and equipment, students perceived them between "Regular" and "Adequate" (M=2,44). This finding connects closely with the results presented in Chapter 7, where professors evaluated this indicator almost the same (M=2,82). Likewise, it is important to observe that, similar than in Chapter 7, non-university programs got the lowest means concerning this indicator. In this regard, it is not surprising either that this area also represents the main concern of most career's coordinators (see Chapter 8). As it has been discussed before, it is the institution responsibility to provide the best possible teaching-learning conditions (infrastructure, equipment and pedagogical materials) in order to fully prepare future educators for the real-world challenges (Ocegueda et al., 2014; European Commission, n.d.).

As discussed in Chapter 7, attending concerts and academic meetings such as symposia, seminars and colloquiums represent and important complement in the formation of higher education students. By doing so, students have the opportunity to interact with their peers from other institutions, get involve in meaningful discussions concerning the latest advances in their area of study, achieve new viewpoints and widen their horizons (Shakil, Faizi & Hafeez, 2011). In other words, they become sources of information for innovation as well as for the generation of knowledge (Angulo-Marcial, 2009).

Likewise, festivals represent a significant occasion for tertiary education faculty and students to engage in learning processes through discussions, workshops, performances, seminars and the like (Buckley et al., 2011, p. 2). However, despite all the benefits listed above, results show that less than 40% of students have received support to attend these academic meetings, consisting of financial support to pay for transportation and the registration fees. Furthermore, almost 40% of students did not even know if their institutions had programs to support students to attend this type of meetings and the rest just affirmed, they did not receive any support. Certainly, these results are worrying and deserve further attention on behalf of administrators and career coordinators.

In relation to the organization of this type of events, almost 2/3 of participants believed their academic program organized conferences, seminars and symposia (68,9%), followed by workshops (59,8%) and festivals (34,6%). This outcome closely connects with

results presented in Chapter 7, where 57% of professors affirmed that they collaborated with the program´s coordinator by planning and organizing rehearsals for recitals and concerts, as well as coordinating conferences, symposiums, music education festivals and seminars.

8.6. Conclusions for this chapter

Results achieved through this study have allowed the doctoral student to gather and analyze crucial information that contributed to achieve the three goals proposed at the beginning of this chapter. Thus, it has been possible to identify the motivations behind students' decision to become music educators, to characterize their professional identity, as well as to know their perception concerning the program in which they were enrolled.

In general, the results of this study seem to be quite positive. First, more than ¾ of participants affirmed their principal motivation to become music educators was their strong teaching vocation; and second, a high percentage of participants have a well-defined identity as educators who teach music. In other words, they fulfill the main conditions to have success in their endeavors. These satisfactory results not only change the old belief that music education students decide to take this career because of their lack of talent to devote themselves to music performance, but show their strong conviction to become educators, as well as their concern regarding several serious weaknesses that have been discussed in the section above. These areas of opportunity closely connect with most results discussed in Chapter 6 and 7 and should become the most important concern for administrators and career coordinators.

Students like the ones who have taken part in this study deserve well designed and updated degree plans, a well-prepared faculty and the best possible teaching-learning conditions. The author strongly believes that, by doing so, the 14 programs studied in this thesis will be known for providing the quality teaching defined by Guzmán (2011, p. 129) as: "The one that manages to achieve the teaching goals, which are distinguished by their ambition and complexity such as seeking those students achieve critical thinking, be creative and develop complex cognitive skills." By improving the above-mentioned factors, it will be possible to have teachers prepared not only musically but pedagogically speaking; professionals of music education capable of meeting the social demands of the twenty-first century economy of knowledge who will exert a positive impact on their own students.

Capítulo 9. Los Planes de Estudios de Formación del Profesorado de Música en México desde la perspectiva de sus coordinadores. Un estudio de corte cualitativo.

> *Es precisamente la formación y el desarrollo profesional docente uno de los temas de mayor debate en la reforma educativa … por lo que se requieren procesos de capacitación continua que sean pertinentes y de calidad, no únicamente en los ámbitos de los aprendizajes clave de español y matemáticas, sino también en las artes y en la música en particular.*
>
> *Patricia A. González-Moreno (2019, p. 54)*

A lo largo de esta tesis se ha tratado de evaluar los planes de estudios de formación del profesorado de música en México desde el análisis de los mismos (capítulo 6), la perspectiva del profesorado (cap. 7) y de la del alumnado (cap.8). Para completar el estudio, en este capítulo se presentarán los resultados de un estudio de corte cualitativo que tuvo como propósito determinar las percepciones generales de los coordinadores de estos planes de estudios o, en su defecto, de los directores de las instituciones educativas que ofrecen esos programas con relación a una serie de factores que permitan determinar en qué medida estos cuentan con las condiciones necesarias para cumplir adecuadamente con su propósito formativo.

9.1. Objetivos

Determinar las percepciones de los coordinadores de la carrera o de los directores de las instituciones en lo referente a las fortalezas y debilidades de:

1) El profesorado.
2) El alumnado.
3) El plan de estudios.
4) La infraestructura.
5) El equipo e instrumental.
6) La difusión del programa.
7) La vinculación del programa.

La mayoría de estos factores ya han sido abordados desde la perspectiva del profesorado y del estudiante. En este capítulo se volverán analizar, pero desde la perspectiva

de los coordinadores y directores y se profundizará en un aspecto más: la vinculación del programa.

9.2. Método y materiales

La técnica de recogida de datos fue la entrevista en profundidad a partir de un guion semiestructurado. Para elaborarlo se siguieron las recomendaciones de Spradley (1979), y se consideraron preguntas descriptivas, estructurales y contrastantes, que permitieran anticipar lo que se deseaba saber, y preguntar lo que se pretendía conocer del tema (véase el guion en el apéndice III). La información recopilada fue transcrita literalmente. Para llevar a cabo el análisis de los datos se utilizó la metodología propuesta por González-Martínez (1999) en su trabajo "La sistematización y el análisis de los datos cualitativos", que involucró los siguientes cinco pasos:

a) Conceptualización

Esta etapa involucró la identificación de unidades de análisis (pensamientos diversos y/o ideas que el informante compartió), comenzando por un análisis minucioso línea por línea.

b) Categorización

Este momento implicó el congregar los pensamientos o ideas en grupos que las contuvieran. La rigurosidad de este proceso se garantizó mediante análisis comparativos de tipo vertical (es decir, entre las categorías derivadas de una misma entrevista) y horizontal (entre todas las entrevistas). Cuando surgieron ambigüedades, el investigador regresó al análisis de la transcripción para reorganizar los conceptos en nuevas categorías.

c) Organización

Este proceso consistió en determinar una lógica que conectara: 1) las unidades de análisis con las sub-subcategorías; 2) las sub-subcategorías con las subcategorías; 3) las subcategorías con las categorías; 4) las categorías con las supercategorías.

d) Estructuración

Después de organizar la información, el investigador distribuyó y ordenó las partes en un todo y posteriormente creó un mapa conceptual. Este proceso implicó una categorización selectiva, a fin de determinar las categorías clave que fueran necesarias y suficientes para explicar el fenómeno investigado.

e) Análisis e interpretación de los datos

A partir del mapa conceptual creado, se identificaron las categorías y subcategorías de cada nivel que presentaron el mayor número de unidades de análisis con el objetivo de identificar los patrones de significación. El investigador llevó a cabo dos tipos de análisis e interpretación de los datos: vertical y horizontal. El análisis e interpretación vertical siguió las categorías y subcategorías del mapa conceptual de mayor a menor número de datos con el fin de saber cuáles eran los patrones de significación más relevantes. Por otro lado, se llevó a cabo un análisis e interpretación horizontal debido a que la entrevista incluyó más de una pregunta.

9.2. Procedimiento

El investigador contactó a los coordinadores de los 14 programas de educación musical listados en el *Anuario ANUIES 2022-2023* (ANUIES, 2023), explicó el propósito del estudio y preguntó si estarían dispuestos a ser entrevistados. Todos los coordinadores estuvieron de acuerdo. Algunos de ellos fueron entrevistados vía *Zoom*, mientras que otros fueron entrevistados al finalizar la visita que se llevó a cabo a los programas académicos para encuestar al estudiantado. Las entrevistas se llevaron a cabo siguiendo las indicaciones de Spradley (1979), y así, a pesar de tener las preguntas previamente pensadas, se procuró una entrevista lo más cercano posible a una conversación amigable. Cuando el entrevistado paraba de hablar, el investigador continuaba con preguntas más detalladas para profundizar en el tema o descartar ambigüedades. Las entrevistas vía Zoom fueron video-grabadas y las entrevistas realizadas de manera presencial fueron audio-grabadas. La duración fluctuó entre los 30 minutos y la hora con 11 minutos. Cuando hubo vacíos, el investigador llamó a los informantes para complementar la información. Finalmente, las transcripciones fueron enviadas a los entrevistados para garantizar la exactitud y la confiabilidad.

Como se explicó anteriormente, en la entrevista participaron 14 informantes, es decir, el coordinador o el director de cada uno de los programas académicos. Para proteger la identidad de los informantes no se proporcionarán sus nombres ni su centro de adscripción, solamente se presentará información relativa a su puesto, género, edad, experiencia en educación básica y experiencia en educación superior. En la Tabla 57 se muestra esa información.

Tabla 57. Directores o coordinadores entrevistados

Número de Informante	Puesto	Edad	Sexo	Experiencia educación básica	Experiencia educación superior
Informante 1 BUAP	Coordinador	43	M	10 años	16 años
Informante 2 CNM	Coordinador	68	H	3 años	42 años
Informante 3 COMEM	Director	53	H	0 años	20 años
Informante 4 EEM	Director	63	H	32 años	34 años
Informante 5 EMEH	Director	38	H	0 años	17 años
Informante 6 ISIC	Coordinador	43	M	0 años	0 años
Informante 7 UADEC	Coordinador	54	M	20 años	8 años
Informante 8 UAN	Director	45	H	30 años	9 años
Informante 9 UANL	Coordinador	38	M	18 años	16 años
Informante 10 UDG	Coordinador	58	M	30 años	26 años
Informante 11 UG	Coordinador	59	M	28 años	37 años
Informante 12 UJED	Director	52	M	8 años	11 años
Informante 13 UNAM	Director	51	M	18 años	21 años
Informante 14 UV	Coordinador	40	M	12 años	15 años

Fuente: Elaboración propia.

9.3. Resultados y discusión

Como se muestra en la Figura 12, cada uno de los objetivos se constituyó en una supercategoría.

Figura 12. Supercategorías derivadas del tema central

Fuente: Elaboración propia.

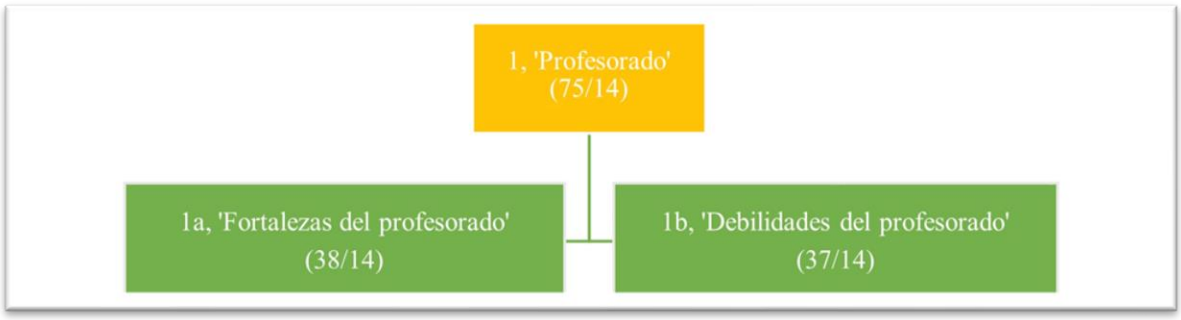
Del mismo modo, las fortalezas y debilidades se constituyeron en categorías y de estas últimas derivaron subcategorías. Después del nombre de cada supercategoría, categoría y subcategoría, hay dos números entre paréntesis. Estos indican el número de declaraciones relevantes a esa categoría y el número de entrevistados que las emitieron.

9.3.1. Supercategoría 1, 'Profesorado' (75/14)

Cómo se ha insistido a lo largo de esta tesis, el profesorado representa, en muchos sentidos, el agente esencial para la mejora escolar (Hargreaves, 1999) por lo que debe contar con una preparación disciplinar sólida (Shulman, 2005), poseer competencias pedagógicas que le permitan generar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos (Zarzar-Charur, 2006) y contar con una esmerada educación humanista que lo oriente para contribuir al desarrollo de valores humanos en los estudiantes (Giráldez, 2011; Touriñán, 2006).

A nivel superior se espera que el docente cuente al menos con nivel académico de maestría que garantice el dominio de la materia que imparte (Villalobos-Clavería y Melo-Hermosilla, 2008; Bailey-Moreno, 2021) y, de ser posible, que tenga título de doctor, de tal manera que promueva la generación de conocimientos nuevos en el programa educativo y fomente el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en sus estudiantes (Porta, 2014). Esta categoría incluye declaraciones que caracterizan las fortalezas y las debilidades (ver Figura 13) únicamente de los profesores que imparten las asignaturas relacionadas con el ámbito de la educación musical.

Figura 13. Supercategoría y categorías en relación al profesorado

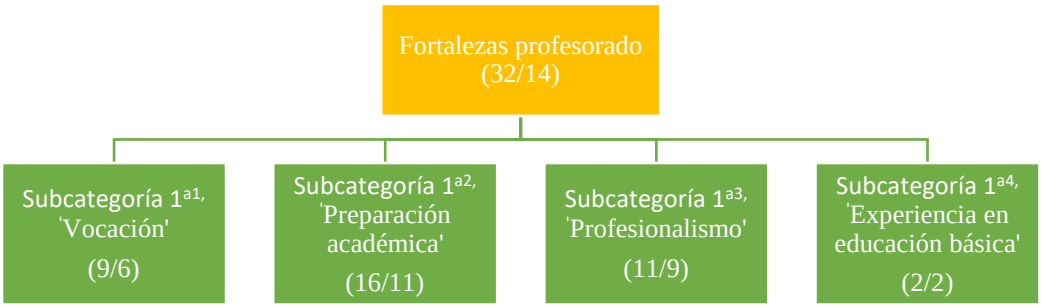


Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1ª, 'Fortalezas del profesorado' (32/14)

Las unidades de análisis que fueron identificadas permitieron estructurar cuatro subcategorías: 1^{a1}, 'Vocación' (9/6); 1^{a2}, 'Preparación académica' (16/11); 1^{a3}, 'Profesionalismo' (11/9) y 1^{a4}, 'Experiencia en educación básica' (2/2) (ver Figura 14).

Figura 14. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas del profesorado



Fuente: Elaboración propia.

La subcategoría 1[a1], 'Vocación' (9/6), incluye declaraciones integradas por unidades de análisis como: "estar unidos", "colaborar", "estar comprometidos", y "tener responsabilidad", que reflejaron la disposición de ir más allá de lo que establecen sus obligaciones (Gracia, 2007). Por ejemplo, la Informante 1 afirmó: "Creo que somos un equipo bastante compacto, trabajamos muy unidos en la Academia de Pedagogía", y el Informante 2 aseveró: "muchos maestros afortunadamente han aportado mucho y han estado dispuestos a dar lo mejor de sí". La subcategoría 1[a2], Preparación académica (16/11), se refiere específicamente a los estudios formales del profesorado (Shulman, 2005) y estuvo conformado por unidades de análisis como "licenciatura", "maestría", "doctorado", que reflejan una preocupación por contar con maestros competentes y capaces (Villalobos-Clavería y Melo-Hermosilla, 2008; Bailey-Moreno, 2021). Por ejemplo, el Informante 4 explicó: "Hoy tenemos en nuestro personal docente, casi la mayoría, con licenciatura; tenemos 4 docentes con maestría y 2 docentes con doctorado. Esa es una de nuestras fortalezas".

La subcategoría 1[a3], 'Profesionalismo' (11/9), tiene relación con comportamientos docentes que reflejan su preocupación por cumplir a cabalidad con los lineamientos institucionales (Creacy, 2015). Las unidades de análisis que se identificaron fueron: "asistir a juntas de seguimiento", "hacer evaluaciones" o "cruzar conocimientos". En ese sentido, la Informante 1 explicó:

> Estamos siempre haciendo evaluaciones colegiadas donde nos permita ver como cruzamos los conocimientos de una materia a otra. En ese sentido, tratamos siempre de utilizar los conocimientos previos de las materias que han tomado con lo que nosotros estamos enseñando para así el conocimiento sea de alguna manera redondo.

La última subcategoría fue la 1[a4], 'Experiencia en educación básica' (2/2), y está relacionada con el involucramiento del profesorado en ese nivel académico. Como es sabido, hay una diferencia muy importante entre alguien que ha sido educador musical y ha vivido a plenitud esa experiencia y el profesor que al graduarse obtiene un puesto en educación superior sin haber pisado el nivel básico, pues ciertamente existe un enorme bagaje de conocimientos valiosos que solo se adquieren cuando se ha laborado en ese nivel educativo (Kini y Podolsky, 2016; St-Amand, 2016). En relación a lo anterior, el Informante 7 comentó:

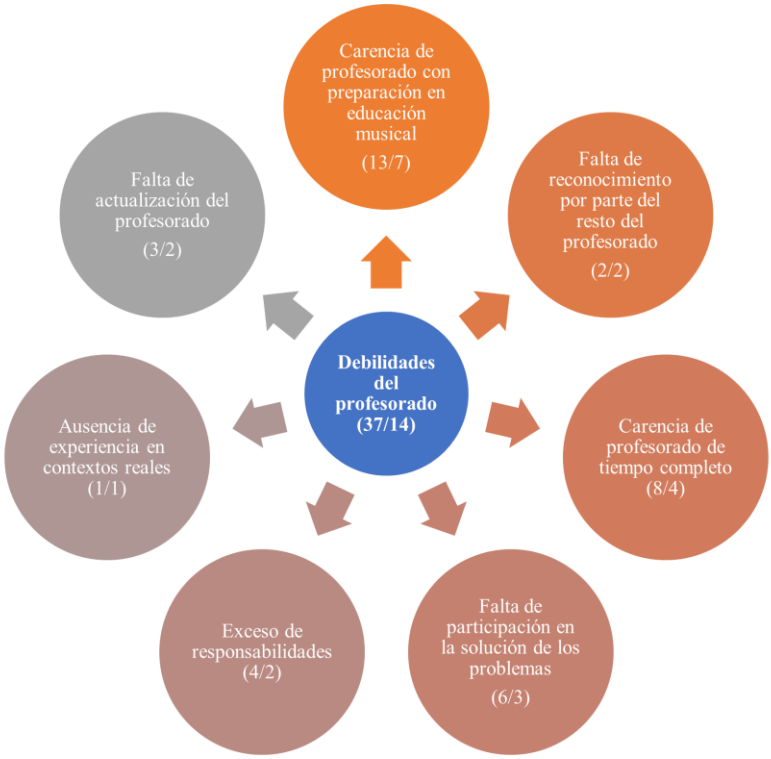
> Como fortaleza puedo mencionar la experiencia laboral que hemos tenido en educación básica. Porque no es lo mismo que un estudiante curse la carrera y empiece

> a trabajar directamente en educación superior sin haber pasado por esos niveles inferiores que son la educación básica. Entonces hemos tenido esa experiencia y eso nos permite acercar un poco más a los alumnos a la realidad, que el trabajo que estamos haciendo es realmente lo que el campo laboral se está viviendo.

Categoría 1b, 'Debilidades del profesorado' (37/14)

Las unidades de análisis encontradas permitieron estructurar las siguientes siete subcategorías: 1^{b1}, 'Carencia de profesorado con preparación en educación musical' (13/7); 1^{b2}, 'Carencia de profesorado de tiempo completo' (8/4); 1^{b3}, 'Falta de participación en la solución de los problemas' (6/3); 1^{b4}, 'Exceso de responsabilidades' (4/2); 1^{b5}, 'Falta de actualización del profesorado' (3/2); 1^{b6}, 'Falta de reconocimiento por parte del resto del profesorado' (2/2); 1^{b7}, 'Ausencia de experiencia en contextos reales' (1/1) (ver Figura 15).

Figura 15. Categoría y subcategorías correspondientes a las debilidades del profesorado



Fuente: Elaboración propia.

La Subcategoría 1^{b1}, 'Carencia de profesorado con preparación en educación musical' (13/7), se relaciona con tres de los temas centrales de esta tesis: a) hay es un número insuficiente de programas de educación musical superior en el país; b) existe un número

extremadamente bajo de estudiantes matriculados en esos programas de educación musical y; c) como consecuencia el número de docentes preparados como educadores musicales es extremadamente bajo (González-Moreno, 2015). Así, no es de sorprender que muchos egresados de diversas carreras musicales se orienten a la educación musical en busca de ingresos (Guadarrama, 2013; 2014) y que muchos otros, de hecho, incursionen en la educación musical a nivel superior aún sin contar con una formación integral en esa área disciplinar (Navarro, 2017). En ese sentido, el Informante 2 comentó: "El dilema que tenemos es que muchos de nuestros maestros han salido de las carreras de ejecución, entonces, la práctica docente es un poco limitada, la han aprendido sobre la marcha." El mismo Informante 2 complementó el comentario anterior con otro aún más preocupante: "En algunas ocasiones nos hemos encontrado que algunos maestros, por cuestiones administrativas, han tenido que completarles su tiempo y los han puesto a dar algunas asignaturas para la docencia. Yo creo que este sería uno de los desafíos a superar".

El tema implicado en la Subcategoría 1^{b2}, 'Carencia de profesorado de tiempo completo' (8/4), ya ha sido ampliamente discutido en el Capítulo 7. La insistencia de hacer más con menos (Pilati, 2006) y abrumar al profesor de asignatura (Buendía y Acosta, 2016), quien carece de tiempo, reconocimiento y remuneración suficiente como para involucrarse al 100% en las áreas sustantivas que toda institución de educación superior debe de desarrollar. Cómo explica el Informante 4: "Nuestra escuela en este momento no está atendida al 100%, porque nuestro personal docente no está completo. Entonces, no tenemos maestros de medio tiempo; no tenemos maestros de tiempo completo que se dediquen a la investigación, al área de vinculación, al área de difusión y eso genera una dificultad para estas áreas.

La temática en la Subcategoría 1^{b3}, 'Falta de participación en la solución de los problemas', (6/3), tiene relación con la falta de un profesorado de tiempo completo o por lo menos de medio tiempo que pueda involucrarse de manera decidida en las problemáticas del programa. Los profesores asignatura, a pesar de su vocación y nivel de compromiso, difícilmente tienen el tiempo para hacerlo. Más aún, dado que no se les asigna horas para desarrollar proyectos o para preparar clase y deben correr de una institución educativa a otra para completar su ingresos, es probable que sufran del síndrome de burnout, conocido en español como síndrome del trabajador quemado (Jackson, 2019) y carezcan de sentido de

apropiación y compromiso con respecto al papel que desempeñan en el programa académico (Pérez-Santos, 2019). Un ejemplo de declaración correspondiente a esta subcategoría es la del Informante 5:

> Muchas veces, y no solo el área de pedagogía, todos nos damos cuenta de las oportunidades que tiene la escuela, de las carencias, de las necesidades y pocas veces somos participes de la propuesta de solución. Es decir, aunque la mayor responsabilidad, claro, está en las autoridades de la escuela y en las cabezas del sector, no nos damos cuenta de que desde las aulas también podemos ser parte de la solución.

La Subcategoría 1^{b4}, 'Exceso de responsabilidades' (4/2), está igualmente conectada con las temáticas de las subcategorías 1^{b2} y 1^{b3}, es decir, la carencia de profesores de tiempo completo que puedan atender de manera solvente todas las responsabilidades y obligaciones que representa el ser parte del profesorado de una institución de educación a nivel superior. Cómo aseveró la Informante 9: "Tenemos mucha responsabilidad y tenemos poco tiempo para hacerlo".

La Subcategoría 1^{b5}, 'Falta de actualización del profesorado' (3/2), está conectada con la subcategoría 1^{a3}, 'Profesionalismo' (Categoría de Fortalezas del profesorado). En este caso, las declaraciones de los informantes revelan que en sus instituciones educativas existe falta de motivación por parte de los docentes para asistir a eventos académicos y actualizarse, lo que obviamente, afecta su nivel de profesionalismo (Creacy, 2015). En ese sentido, la Informante 14 explica: "Pienso que hace falta más acercamiento de los profesores hacía los foros especializados de Educación Musical; su participación en congresos, en seminarios. Todo esto siento que es débil todavía."

La Subcategoría 1^{b6}, 'Falta de reconocimiento por parte del resto del profesorado' (2/2) hace referencia a un fenómeno de largo aliento que tiene que ver con la supremacía del ejecutante por encima de las demás carreras (De la Rosa, 2013; Roberts, 2004). Y es que, cómo explica Capistrán-Gracia (2019, p. 94):

> Otras especialidades de la música sufren "estigmas" similares. La educación musical es una de ellas, pues padece o lleva consigo el "estigma" del menosprecio por parte de algunos de sus colegas músicos y de un segmento de la sociedad y cultura que parece minimizar el grado de profesionalismo y complejidad que representa la carrera, así como los beneficios que aporta. Al igual que el musicólogo, el maestro de música es visto por algunos como aquel que, no siendo capaz de sobrellevar el reto de la ejecución, debe dedicarse a la docencia porque necesita un ingreso para vivir.

Por todo lo anterior, no es de sorprender que haya surgido esta categoría como resultado del comentario del Informante 3:

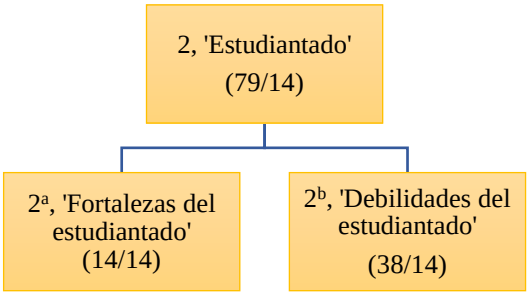
> Una de las debilidades de los maestros es que no se sienten lo suficientemente valorados y eso es importante. Si están en educación musical, entonces es visto como otra carrera, si van a enseñar a niños más que a ejecutantes entonces es considerado como otra meta.

La última es la Subcategoría 1^{b7}, 'Ausencia de experiencia en contextos reales' (1/1), y está íntimamente conectada con la Subcategoría 1^{a4}, Experiencia en educación básica (Categoría de Fortalezas del profesorado). Si bien, de acuerdo con el informante 7 su universidad tenía como fortaleza el contar con docentes con experiencia en el nivel básico, en el caso de la Informante 10, en la institución que labora existe ese vacío: "Hay unos [maestros] que nunca han tenido experiencia dando clases a jovencitos o a niños y pues, son un poco más teóricos, menos adaptados a la realidad".

9.3.2. Supercategoría 2. 'Estudiantado' (78/14)

Por supuesto, el estudiantado es la razón de ser de todos los programas académicos, sin embargo, en el caso del ámbito educativo-musical, donde existen prejuicios tan arraigados (Capistrán-Gracia, 2019), hay un escaso número de programas y estudiantes (González-Moreno, 2015), y prevalece la tendencia a considerar las artes como asignaturas innecesarias (Caplan, 2018) es crucial conocer las percepciones que existen acerca de ellos. Al igual que en las demás supercategorías, esta se dividirá en dos categorías: fortalezas y debilidades (ver Figura 16).

Figura 16. Supercategoría y categorías en relación al estudiantado



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 2ª, 'Fortalezas del estudiantado' (41/14)

De la Categoría 2ª, 'Fortalezas del estudiantado' (41/14) surgieron cinco subcategorías: 2ª[1], 'Los estudiantes tienen vocación' (20/11); 2ª[2], 'Los estudiantes cumplen con el perfil de ingreso' (10/4); 2ª[3], 'Los estudiantes logran el perfil de egreso' (5/3); 2ª[4], 'El programa se enriquece por la diversidad cultural del estudiantado' (3/1), 2ª[5], 'Los estudiantes alcanzan un nivel de ejecución instrumental alto' (2/1) (ver Figura 17).

Figura 17. Categoría *y* subcategorías correspondientes a las fortalezas del estudiantado

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, surgió la Subcategoría 2ª[1], 'Los estudiantes tienen vocación por la educación musical' (20/11). Esta información corrobora los resultados presentados en los Capítulos 7 y 8 en el

sentido de que los estudiantes cumplen con la condición más importante para dedicarse a la importante tarea de la enseñanza: la vocación (Hemsy de Gainza, 2007). Este hallazgo es crucial, dado que de él depende que llegue a existir una verdadera pasión por la labor docente y que el educador desarrolle un deseo permanente de aprender. Informante 6: "Fortalezas: que cuando llegan a esta carrera es por vocación. Saben a qué van, se interesan mucho en el aprendizaje, se involucran muchísimo en las actividades".

La Subcategoría 2[a2], 'Los estudiantes cumplen con el perfil de ingreso' (10/4), se refiere a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir un candidato para ser aceptado en un programa de educación superior y lograr concluir su carrera con éxito (Torres-Zapata et al., 2019). En ese sentido el Informante 9 explicó:

> Cuentan con el perfil para ingresar a la licenciatura en educación musical ya que son sometidos a evaluaciones previas. Entonces, no cualquier persona o aspirante puede entrar a la licenciatura en educación, porque tienen que llevar o aprobar evaluaciones practicas instrumentales, teórico-musicales, demostrar tener aptitudes y conocimientos de cultura general, habilidades de análisis, reflexión y redacción porque llevan evaluaciones teóricas para ingresar a la universidad.

Si bien, este resultado es alentador, no se debe olvidar que en el Capítulo 8, varios de los estudiantes manifestaron su preocupación por la discrepancia entre el perfil de ingreso y el nivel de exigencia de la carrera.

Por el otro lado, surgió la Subcategoría 2[a3], 'Los estudiantes logran el perfil de egreso' (5/3), la cual refleja que gradualmente los educadores musicales egresan con una preparación más sólida e integral que será determinante para que puedan cumplir satisfactoriamente con las necesidades de la sociedad y del mercado laboral (López et al., 2021), como lo explica el Informante 1: "Creo que cada vez salen más conscientes de lo que tienen que hacer, más preparados con muchas herramientas que les permiten adaptar los conocimientos y adquirir nuevos e irlos readaptando a las necesidades que tienen en el campo laboral".

Una categoría interesante surgida de las declaraciones de un solo informante fue la Subcategoría 2[a4], 'El programa se enriquece por la diversidad cultural del estudiantado' (3/1), la cual se refiere a cómo el programa académico se ha convertido en un referente que ha atraído a estudiantes de diversas regiones del país; alumnos con bagajes culturales diferentes que llegan a combinar con la educación musical dando como resultado productos sorprendentes y más cercanas a aquellos que serán sus receptores. Informante 14:

> Ahora hay un grupo muy grande de músicos tradicionales, de soneros, de huapangueros, de gente que toca música tropical, que tocan salsa y que están

> interesados en la educación musical. Entonces, hemos tenido ya trabajos de titulación que tienen que ver con los estudios de la salsa, del son cubano, del tres cubano, enfocados hacía la educación musical, y esto es maravilloso, tener todo esto, y de repente hacen sus ensambles y el oboe tocando con el tres cubano y tocando zamba Brasileña. Entonces para ellos es una oportunidad maravillosa de crecer.

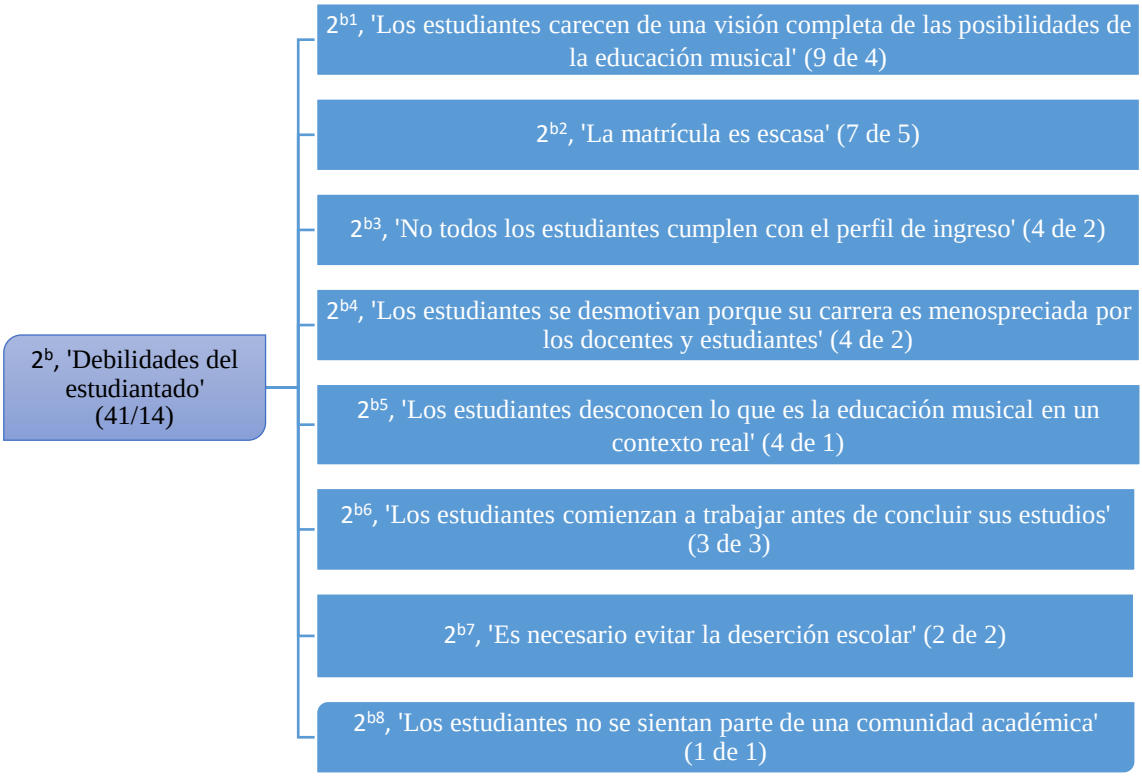
En la Subcategoría 2^{a5}, 'Los estudiantes alcanzan un nivel de ejecución instrumental alto' (2/1), dos informantes celebran el nivel de ejecución instrumental alcanzado por los estudiantes, un aspecto que había sido señalado como debilidad por estudiantes de diversos programas en el Capítulo 8. Por supuesto, se trata de una competencia indicada como necesaria para el educador musical (Hemsy de Gainza, 2007; González, 1974; Mountford, 1976; Rohwer y Henry, 2004), y que debe ser promovida a través de los planes de estudio de los programas académicos. Informante 13: "Los jóvenes están superando muchísimo la cuestión de la ejecución instrumental".

Subcategoría 2^{a6}, 'Los estudiantes tienen interés por trabajar y ganar dinero' (1/1). Aunque constituida por una sola declaración, esta última categoría se conecta con los resultados obtenidos en el Capítulo 8 en el que los 35,6% de los estudiantes afirmaron que habían elegido la carrera porque era más fácil obtener trabajo en comparación con otras especialidades en música, como explica el Informante 10: "A otros les interesa ya entrar rápido y terminar, porque necesitan dinero, y creo que eso es una fortaleza también".

Categoría 2^{b}, 'Debilidades del estudiantado' (41/14)

De la Categoría 2b, 'Debilidades del estudiantado' (41/14) surgieron ocho subcategorías: 2^{b1}, 'Los estudiantes carecen de una visión completa de las posibilidades de la educación musical' (9 de 4); 2^{b2}, 'La matrícula es escasa' (7 de 3); 2^{b3}, 'No todos los estudiantes cumplen con el perfil de ingreso' (4 de 2); 2^{b4}, 'Los estudiantes se desmotivan porque su carrera es menospreciada por los docentes y estudiantes' (4 de 2); 2^{b5}, 'Muchos estudiantes desconocen lo que es la educación musical en un contexto real' (4 de 1); 2^{b6}, 'Los estudiantes comienzan a trabajar antes de concluir sus estudios ' (3 de 3); 2^{b7}, 'Es necesario evitar la deserción escolar' (2 de 2); 2^{b8}, 'Los estudiantes no se sienten parte de una comunidad académica' (1 de 1) (ver Figura 18).

Figura 18. Categoría y subcategorías relativas a las debilidades del estudiantado



Fuente: Elaboración propia.

La Subcategoría 2^{b1}, ‘Los estudiantes carecen de una visión completa de las posibilidades de la educación musical’ (9 de 4), hace alusión a la grave falta de información por parte de la comunidad en relación a las carreras musicales en general y a la especialidad en educación musical en particular (Simancas, 2017). En ese respecto, la OECD (2019) explica: “Los empleadores piden más diversidad, pero la falta de información dificulta que los estudiantes tomen decisiones informadas”. Así, no es de extrañar que el Informante 8 afirmara: “Considero yo que los conocimientos previos no les permiten dimensionar el nicho de oportunidad que representa la educación musical.”

En la Subcategoría 2^{b2}, ‘La matrícula es escasa’ (7 de 5), algunos informantes tocan uno de los temas centrales de esta tesis: la baja matrícula en los programas de educación musical (González-Moreno, 2015), mismo que ha sido presentado con anterioridad en dos de los apartados de este capítulo, así como en los dos capítulos anteriores. Informante 11: “Otra debilidad es que son muy pocos los estudiantes.” Esta situación implica que los estudiantes se sientan aislados o solos, por lo que el Informante 6 afirmó: “Debilidades, en realidad es

poco el alumnado que hay, más que nada y pues, algunas veces se desaniman un poco por la poca cantidad de alumnos".

El tema del perfil de ingreso (Torres-Zapata et al., 2019) ha sido abordado en el apartado anterior como una fortaleza de los estudiantes de algunos programas, y ha sido presentado en el capítulo 8 como una preocupación manifestada por algunos estudiantes. Ahora vuelve a aparecer como una aspecto a trabajar por parte de los coordinadores en esta Subcategoría 2^{b3}, 'No todos los estudiantes cumplen con el perfil de ingreso' (4 de 2). Informante 14:

> Regularmente, eso [el no cumplir con el perfil de ingreso], para los maestros de instrumento, es como: «¡es que no lee clave de fa!, ¿cómo va a tocar el piano?» Entonces se pudiera ver como una debilidad, que los niveles son dispares en cuestión de escritura, de lectura, de la parte de solfeo, pero más que debilidad yo lo vería como un reto.

La Subcategoría 2^{b4}, 'Los estudiantes se desmotivan porque su carrera es menospreciada por los docentes y estudiantes' (4 de 2), hace referencia a un importante problema que daña bastante la autoestima de los estudiantes y que podría constituirse, incluso, como un factor involucrado en la baja matrícula (Capistrán-Gracia, 2019; De la Rosa Priego, 2013). Así, el Informante 10 explicó: "Los muchachos creen que no van a ser buenos en su instrumento si son pedagogos. O sea, que entraron a pedagogía porque son malos en su instrumento. Eso es lo que ellos dicen; los maestros se los dicen." Al llegar a este punto es necesario recordar que uno de los hallazgos de la investigación reportada en el Capítulo 8 hacía referencia al mismo problema, lo que refleja que coordinadores y estudiantes lo consideran una situación que debe ser atendida.

La Subcategoría 2^{b5}, 'Muchos estudiantes desconocen lo que es la educación musical en un contexto real' (4 de 1), se relaciona con las prácticas docentes en contextos reales, un aspecto sumamente importante para la formación de los educadores (González-Moreno, 2015; Hemsy de Gainza, 1964; NASM, 2021; Pliego, 2011; Rusinek, 2006; Zaragozá, 2009), aunque en este caso, el Informante 9 considera que deben comenzar con observaciones por parte de los estudiantes que les permitan conocer cómo es el mundo escolar real:

> Es muy valioso que, a pesar de que tu estés en tu formación como estudiante de educación musical, vivas a través de la observación la experiencia de qué hay y qué pasa dentro de un aula musical y no estés solamente en tu zona de confort, sino en la vida real. O sea, «¡ve a la comunidad!, ¡sal de donde tú estás y conoce la experiencia!». Esa es un área de oportunidad que platicamos con los alumnos.

'Los estudiantes comienzan a trabajar antes de concluir sus estudios' (3 de 3), es el nombre de la Subcategoría 2^{b6}. Un fenómeno muy común en México, es que los estudiantes de música comiencen a trabajar como docentes en las escuelas de música en el ámbito no formal (casa de la cultura y academias de música privadas) o simplemente dando clases particulares (Capistrán-Gracia, 2021d). Algunos de ellos lo hacen por necesidad; porque necesitan recursos económicos para subsistir. Otros lo hacen por obtener experiencia. En cualquiera de los casos, uno de los problemas que surgen de esta situación, es que los estudiantes llegan a tener horarios que son incompatibles con los de la carrera, por lo que llegan a carecer de tiempo para cumplir con las responsabilidades académicas de la licenciatura (Capistrán-Gracia, 2021d). En ese sentido, el Informante 1 explicó:

> "Muchos estudiantes comienzan a trabajar mientras están estudiando y eso se convierte también en una problemática, porque dejan de tomar materias, se van rezagando, no pueden cumplir con los horarios, ya que necesitan horarios específicos y eso puede a la larga ser una problemática que creo que es muy común entre todos nosotros."

Al igual que en muchos otros programas académicos, en los programas de educación musical también se lidia con el problema de la deserción, la cual suele ser la consecuencia de los diversos problemas familiares, económicos y psicopedagógicos que el estudiante del siglo XXI llega a tener (Planas, 2018; Capistrán-Gracia, 2021c). Así, surgió la Subcategoría 2^{b7}, Es necesario evitar la deserción escolar (2 de 2). Informante 3: "Tenemos que trabajar para evitar la deserción".

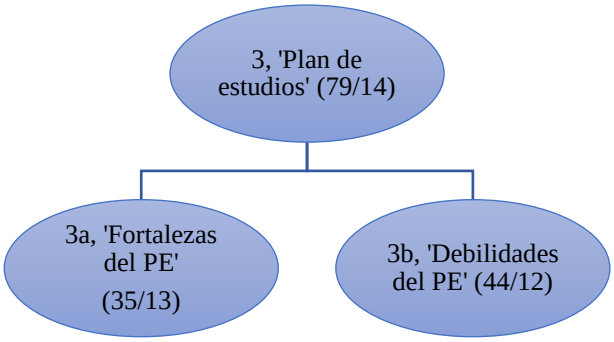
Finalmente, surgió la Subcategoría 2^{b8}, 'Muchos estudiantes no se sienten parte de una comunidad académica' (1 de 1), en la que el Informante 5 reflexionó sobre la importancia de que los estudiantes formen parte de asociaciones como ISME y FLADEM y desarrollen el sentido de pertenencia y consoliden su sentido de identidad: "Me parece a mí que una de las área de oportunidad es que los estudiantes puedan también sentirse parte de una comunidad de educadores que sean capaces de compartir para ser mejores docentes."

9.3.3. Supercategoría 3, 'Plan de estudios' (79/14)

El plan de estudios podría ser considerado como el elemento unificador entre el profesorado y el alumnado. El primero, fundamenta su acción pedagógica en lo que establece el PE mientras que el segundo construye su propio conocimiento partiendo de la propuesta

curricular del programa académico que es implementada a través de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. De esta supercategoría surgieron 35 fortalezas y 44 debilidades (ver Figura 19)

Figura 19. Supercategoría y categorías en relación al plan de estudios

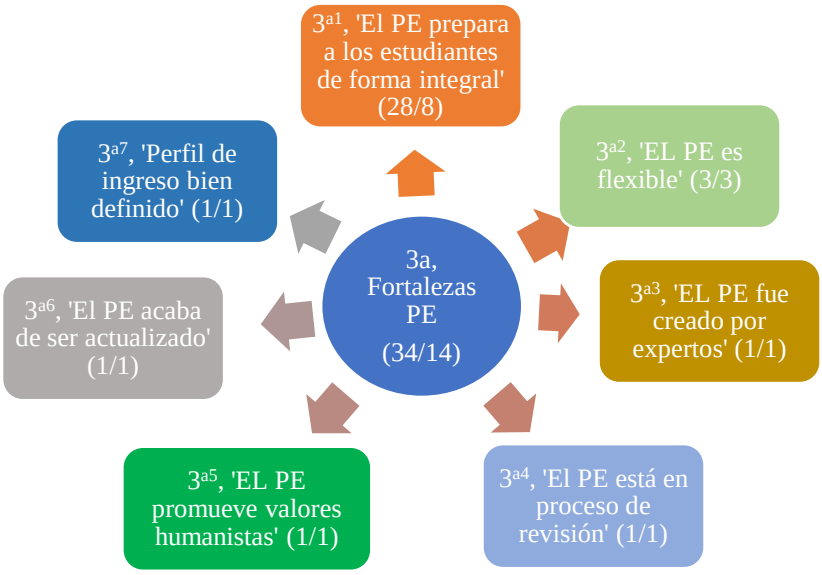


Fuente: Elaboración propia.

Categoría 3ª. Fortalezas del plan de estudios (34/14)

En lo que se refiere a la fortalezas de los planes de estudios surgieron las siguientes 7 subcategorías (ver Figura 20):

Figura 20. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas del plan de estudios



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, destacó la Subcategoría 3ª[1], 'El PE prepara a los estudiantes de forma integral' (26/10) (Díaz-Barriga et al., 1990). En ese sentido, el Informante 11 declaró: "Yo creo que tienen muchas posibilidades, porque está el programa con lo básico y luego se ofrece a los estudiantes un menú de optativas donde se contemplan la cuestión de la parte motriz, el desarrollo de la psicomotricidad y la práctica de la expresión corporal."

En la subcategoría 3ª[2], 'El PE es flexible' (3/3), se emitieron declaraciones en torno a uno de los requisitos más importantes en el diseño curricular: la flexibilidad de los planes de estudios. Este elemento está relacionado con libertad y la responsabilidad que se proporciona al estudiante para que tome un rol más protagónico en la construcción de su propio crecimiento profesional (Ruiz et al., 2007), un aspecto que deja en claro la declaración del Informante 10:

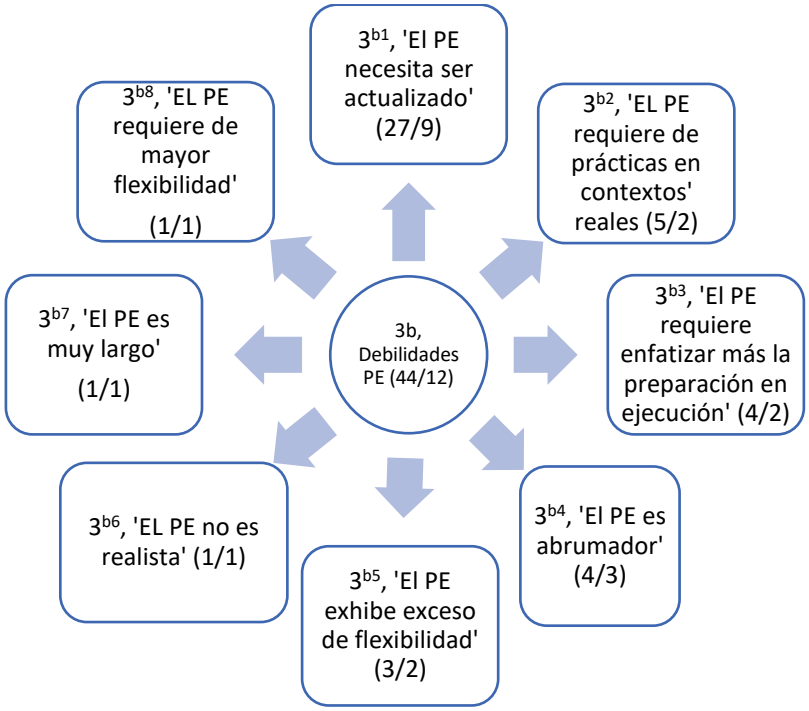
> Puedes tomar la Licenciatura en Música con salida en Pedagogía Musical y tomar tu instrumento. Esa es una fortaleza, en pedagogía musical además de que tienes que tomar piano obligatorio puedes tomar gratis tu instrumento los 8 semestres. Los 8 semestres puedes seguir estudiando tu instrumento al nivel que tú quieras. Claro que son muchas materias y les cuesta un poco de trabajo darse tiempo, pero hay alumnos que han seguido con piano o con canto o con saxofón.

Las subcategorías 3ª[3], 'El PE fue creado por expertos'; 3ª[4], 'El PE está en proceso de revisión'; 3ª[5], 'EL PE promueve valores humanistas'; 3ª[6], 'El PE acaba de ser actualizado'; y 3ª[7], 'El PE tiene un Perfil de ingreso bien definido', se caracterizan por consistir de una sola declaración. Las temáticas relacionadas con esas declaraciones han sido discutidas ampliamente como aspectos positivos que debe reflejar un PE en el capítulo 6, por lo que el doctorando considera que su reiteración en este capítulo por parte de los informantes refleja que se trata de aspectos de los que están conscientes.

Categoría 3b, 'Debilidades del plan de estudios' (44/12)

En lo que se refiere a la debilidades de los planes de estudios surgieron las siguientes 8 subcategorías que se muestran en la Figura 21:

Figura 21. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas del plan de estudios



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar destacó la Subcategoría ^{3b1}, 'El PE necesita ser actualizado' (27 de 9). Esta categoría refleja la preocupación de la mayoría de los informantes por cumplir con uno de los requisitos más importantes que debe poseer un PE, su actualización (Díaz Barriga et al., 1990; Rojo et al., 2018) y coincide con los resultados alcanzados en los capítulos 6 y 8. En algunos casos la situación es grave, como explica el Informante 4: "Nuestra escuela no estaba dada de alta en la Dirección General de Profesiones. En el 96 lo hicimos, y a partir de ahí fue la última revisión que se hizo de planes y programas".

La segunda en destacar fue la Subcategoría 3^{b2}, 'EL PE requiere de prácticas formales en contextos reales' (5 de 2). Este ha sido un tema reiterativo a lo largo de esta tesis, pues representa una competencia valiosa en la formación del educador musical (González-Moreno, 2015; Hemsy de Gainza, 2007; NASM, 2021; Pliego, 2011; Rusinek, 2006; Zaragozá, 2009). Así, ha sido parte de los hallazgos preocupantes en los capítulos 6 y 7. En ese sentido, el Informante 10 comentó: "Faltaría algo más establecido en la práctica, que ellos fueran a dar clases en cada semestre, porque ahorita nada más van y dan tres clases y se

filman, entonces, deberíamos de tener un programa más establecido de servicio social más tiempo".

La Subcategoría ^{3b3}, 'El PE requiere enfatizar más la preparación en ejecución' (4 de 2), es igualmente una competencia considerada como importante por autores como Carrillo y Vilar (2014), Groulx (2016), Mountford (1976), Hemsy de Gainza (1987) y Zaragozá (2009). Al respecto explica el Informante 9:

> Que desarrollen un instrumento principal durante los 5 años de carrera y no estar en todos [los instrumentos]. O sea, si estar en todos, pero que aparte el estudiante se queda con un instrumento principal para siempre. Entonces, una de las propuestas de mejora para este rediseño curricular es que el alumno en educación musical tenga la oportunidad y la decisión de elegir un instrumento principal y los demás de complementarios.

En la Subcategoría ^{3b4}, 'El PE es abrumador' (4 de 3), al igual que en la categoría anterior, se expone un riesgo que se corre al tratar de promover una educación lo más integral posible, pues se puede llegar a perder el balance entre lo que es factible y realista y lo que no lo es (Díaz Barriga et al., 1990), como lo explica atinadamente el Informante 1:

> Creo que en el afán de quererlos formar así, como muy bien, de pronto llega el momento en que llevan once o doce materias. Entonces, es una carga pesada, porque los chicos prácticamente tienen que estar todo el tiempo en la facultad. Entonces, creo que esa podría ser una debilidad, que la carga es demasiada abrumadora.

La Subcategoría ^{3b5}, 'El PE exhibe exceso de flexibilidad' (3 de 2), representa "el otro lado de la moneda" de la Subcategoría 3^{a2}, El PE es flexible. Esta discrepancia es atinadamente abordada por Ruiz et al. (2007), quienes señalan la necesidad de establecer un balance en la flexibilidad de los programas académicos de tal manera que no se vuelva en contra del estudiante, como explica el Informante 13:

> No haya coherencia en los horarios, es decir, no se pueden llevar de manera horizontal. Tuve el caso de un joven que llegó hasta las últimas materias pedagógicas y teóricas y no había cursado primer año de piano, y me dijo: «es que ya me quiero quitar de todo para dedicarme al piano» A ver si el año que viene puede hacer los 5 años de piano (risas).

La Subcategoría ^{3b7}, 'El PE es muy largo' (1 de 1), se refiere a un caso aislado en el que el programa tiene una duración de 12 semestres, algo que contradice la tendencia actual a reducir el número de semestres o, por lo menos, mantenerlo en 8 semestre. Informante 7:

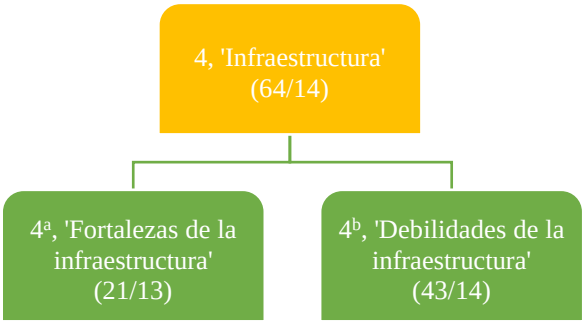
"Debilidades que yo le veo, es el tiempo que se le dio. Ahora este plan de estudios se incrementó un año. Ahora es de 6 años y a mí se me hace muy larga la carrera".

La Subcategoría [3b8], 'EL PE requiere de mayor flexibilidad' (1 de 1), nuevamente representa "el otro lado de la moneda" de la debilidad expuesta en la Subcategoría [3b5], El PE exhibe exceso de flexibilidad (3 de 2) y es que, como explican Ruiz et al. (2007), lograr el balance adecuado en la flexibilidad siempre representa un reto. Así, el Informante 7 explicó: "Otra debilidad que le veo es que no es tan flexible como aparentemente se presenta, porque las materias no se ofertan cada semestre, sino que se ofertan anualmente. Entonces, sí y un alumno llega a reprobar una materia de primer semestre se tiene que esperar hasta que esté en tercer semestre para cursarla".

9.3.4. Supercategoría 4, 'Infraestructura' (64/14)

Cómo explican Ocegueda et al. (2014), las políticas educativas de México establecen que el sistema de educación superior debe constituir una estructura que favorezca la competitividad educativa a través de los programas sectoriales, mismos que, entre otras cosas, deben promover la ampliación de la cobertura y desarrollar infraestructura adecuada. Desgraciadamente, los resultados presentados en los capítulos 7 y 8, así como en este apartado indican que existen más debilidades (43/14) que fortalezas (24/13) (ver Figura 22).

Figura 22. Supercategoría y categorías en relación a la infraestructura

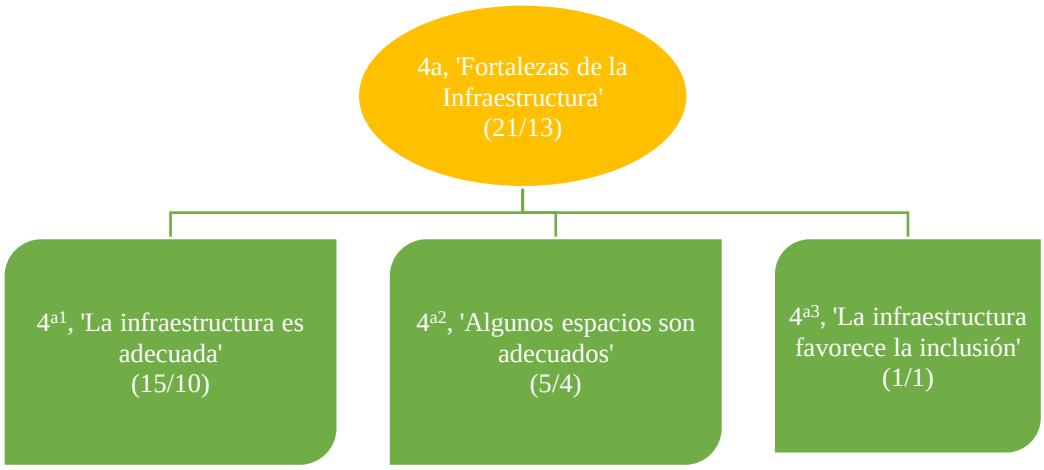


Fuente: Elaboración propia.

Categoría 4ª, 'Fortalezas de la infraestructura' (21/13)

Derivado de las declaraciones vertidas por los informantes sobre este tema, en esta categoría se conformaron las siguientes 3 subcategorías que se muestran en la Figura 23:

Figura 23. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas de la infraestructura



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se conformó la Subcategoría 4^{a1}, ˙La infraestructura es adecuada' (15/ 10), en la que los informantes vertieron declaraciones en relación al nivel de adecuación de sus edificios. Informante 12:

> Tiene la visión de encontrar áreas específicas para las diferentes necesidades que se tienen en la escuela superior de música: tiene cubículos de estudio individual, tiene una sala de ensayos de orquesta, tiene un auditorio para 136 personas que lo hace muy atractivo, tiene un estudio de grabación, tenemos una biblioteca con un acervo bastante interesante, tenemos incluso obras inéditas, tenemos salas de aprendizaje para clases grupales, tenemos área de cómputo tenemos de verdad un edificio bastante atractivo a primera instancia se antoja bastante ambicioso".

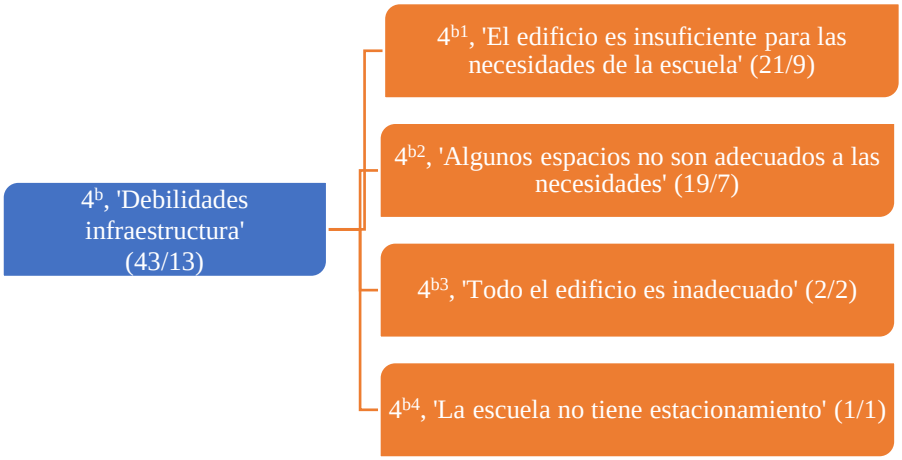
En la Subcategoría 4^{a2}, 'Algunos espacios son adecuados' (5 de 4), algunos informantes admitieron que no todos los espacios son apropiados. Informante 10: "Bueno, yo soy 'chiquiada' porque a mí me dejan el auditorio, tengo un salón grande donde pueden moverse. Sin embargo, tengo que decirte que es de los mejores salones adecuados para que yo de clase. Entonces me lo dejan a mi porque tiene espacio y no tengo que mover bancas".

Finalmente, solo una declaración conforma la Subcategoría 4^{a3}, 'La infraestructura favorece la inclusión' (1 de 1), en la que la Informante 9 toca un tema muy importante, el de la adecuación de espacios para personas con capacidades diferentes: "La facultad de música cuenta con una estructura idónea, accesible hacia la inclusión. Contamos con espacios equipados con buena iluminación, con buena ventilación, con buen mobiliario".

Categoría 4b, 'Debilidades de la infraestructura' (43/14)

El número de declaraciones que conformó la categoría 4b. 'Debilidades de la infraestructura', supero más del 100% el número de declaraciones que caracterizaron las fortalezas, ya que, de hecho, este aspecto representa el "talón de Aquiles" de la mayoría de los programas académicos. De esta categoría surgieron las siguientes cuatro subcategorías: 4^{b1}, 'El edificio es insuficiente para las necesidades de la escuela' (21/10); 4^{b2}, 'Algunos espacios no son adecuados a las necesidades' (19/7); 4^{b3}, 'Todo el edificio es inadecuado' (2/2): 4^{b4}, 'La escuela no tiene estacionamiento' (1/1) (ver Figura 24)

Figura 24. Categoría y subcategorías relativas a las debilidades de la infraestructura



Fuente: Elaboración propia.

La declaración de la Informante 14 es totalmente representativa de la Subcategoría 4^{b1}, 'El edificio es insuficiente para las necesidades de la escuela' (21 de 9): "De infraestructura estamos totalmente cortos. No podemos tener más estudiantes porque no hay salones, no hay espacios, no hay horas suficiente para pagar maestros y tener dos bloques de materias". Todas las declaraciones que conforman esta subcategoría están redactadas en los mismos términos. Los programas crecen, sin embargo, la infraestructura sigue siendo la misma.

La Subcategoría 4^{b2}, 'Algunos espacios no son adecuados a las necesidades' (17 de 7), está conformada por declaraciones en las que, los mismos informantes que afirmaron que la infraestructura era adecuada, ahora admiten que algunos salones, cubículos y oficinas no lo son tanto. Un ejemplo es la siguiente declaración del Informante 13:

> Igual pasa con otros salones, que no son tan grandes para tener grupo o no tienen buena ventilación para tener 8 o 10 o 15 muchachos. Por ejemplo, el salón A6, que tenía unas ventanas preciosas que daban a un jardín lindo, ahora son las ventanas que dan a la biblioteca, porque la biblioteca la construyeron en ese espacio, entonces mis ventanas con unas persianas ya bastante antiguas y destruidas evitamos que los de la biblioteca (risas) se enrolen con nosotros, pero del lado opuesto no hay ventanas, nada más está la puerta. Tenemos un control, pero solo saca aire para los que están abajo, el salón 6, pues ocupa 20 metros cuadrados.

Como en muchos países del mundo, la tradición ha establecido que los edificios históricos pueden funcionar como escuelas de arte. Sin embargo, en México estos edificios suelen ser totalmente inadecuados dado que, para empezar, están protegidos por el Instituto Nacional de Antropología e Historia y no se pueden llevar a cabo modificaciones sustanciales porque deben mantener la estructura original. Así, la Subcategoría 4^{b3}, 'Todo el edificio es inadecuado' (2 de 2), es característica de este problema, como explica el Informante 10: "Este edificio tiene salones con techos muy altos por lo que hay mucho eco. Son edificios muy viejos, de 400 años. Son hermosos, pero no apropiados para dar clase, porque hablas y no entiendes. El salón es tan alto que el sonido se va y no oyes al que está a un metro o lo oyes distorsionado. Entonces, sí, necesitamos mejor infraestructura".

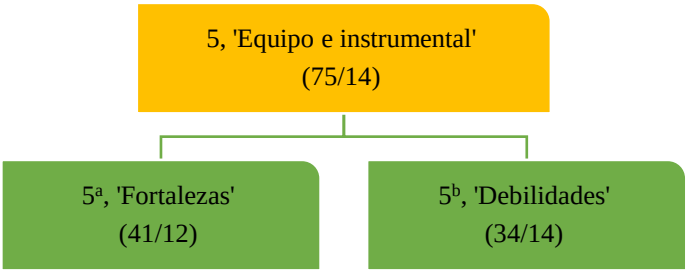
Para terminar esta categoría surgió la Subcategoría 4^{b4}, 'La escuela no tiene estacionamiento' (1 de 1), con una única declaración en la que el Informante 4 explica la magnitud del problema: "Al no contar con estacionamiento, también eso genera un problema para todos, incluidos los docentes, pues tenemos que hacer el pago de un parquímetro, y con el problema de que, si estamos en clase, de pronto se nos olvida salir a poner otra nueva cuota y de pronto… las infracciones, y eso no es bueno".

9.3.5. Supercategoría 5, 'Equipamiento e Instrumental' (75/14)

El instrumental y equipamiento representan dos de las condiciones necesarias para que el programa académico cumpla adecuadamente con su propósito formativo (CIEES, 2022). De hecho, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) establece que las tecnologías educativas deberán constituir los medios principales para la mejora de la calidad educativa (ANUIES, 2000). Por supuesto, en el caso de las escuelas de música no se concibe un programa que no posea suficiente instrumental

para llevar a cabo adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la Figura 25 se muestra el número de fortalezas y debilidades correspondientes a esta supercategoría.

Figura 25. Supercategoría y categorías en relación a la infraestructura

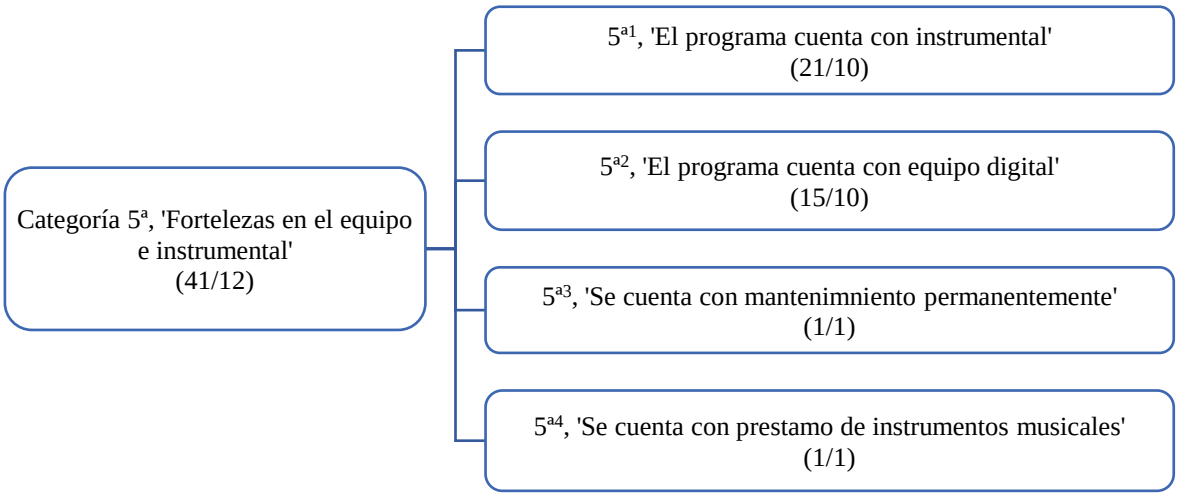


Fuente: Elaboración propia.

Categoría 5ª, 'Fortalezas del equipamiento y del instrumental' (41/12)

En lo referente al equipo e instrumental con que cuenta el programa, 12 de los coordinadores emitieron un total de 41 declaraciones que conformaron las 4 categorías que se muestran en la Figura 26.

Figura 26. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas del instrumental y del equipamiento



Fuente: Elaboración propia.

La Subcategoría 5[a1], ʻEl programa cuenta con instrumental' (21/10), se conformó con declaraciones emitidas por los coordinadores de más de la mitad de los programas quienes afirmaron que cuentan con instrumental suficiente para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, el Informante 9, explicó:

> Contamos con instrumentos de práctica, como un laboratorio de práctica musical, contamos con todos los instrumentos que utilizamos en la formación musical. Tenemos instrumentos de educación musical, así como instrumentos orquestales, como instrumentos de música popular. Entonces, contamos con todo el equipo.

Del mismo modo, en la Subcategoría 5[a2], 'El programa cuenta con equipo digital' (15 de 10), quedó claro que la mayoría de las instituciones cuenta con equipamiento digital suficiente, como aseveró el Informante 12: "Fortalezas: prácticamente todas las salas para clases grupales tienen al menos una pantalla de TV que se puede conectar a la computadora a través de cables HMDI, también la mayoría de las salas de aprendizaje cuentan con cañón y pantallas".

La Subcategoría 5[a3], ʻSe cuenta con mantenimiento permanentemente' (4 de 1), más bien representa una excepción, pues las cuatro declaraciones fueron emitidas por un informante que pertenece a una institución que cuenta con técnicos afinadores permanentes, así como con expertos en laudería. Informante 13: "Cuando se ha necesitado que los instrumentos se afinen, lo hacen inmediatamente, o que se arregle algo".

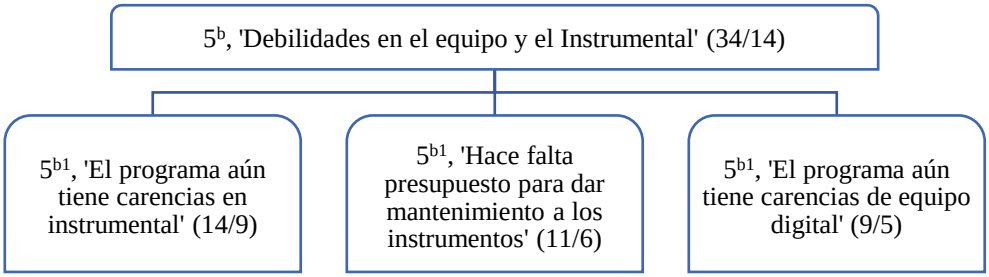
Finalmente, surgió la Subcategoría 5[a4], ʻSe cuenta con préstamo de instrumentos musicales', la cual está integrada por una sola declaración de la Informante 14, quien también refiere una situación privativa de esa institución: "Que puedan tener el instrumento en su casa. En ese sentido, la escuela es muy abierta para el préstamo de instrumentos, ya que es como una tradición la parte del préstamo".

Categoría 5b, 'Debilidades del instrumental y del equipamiento' (34/14)

Por lo que respecta a las debilidades en el instrumental y el equipamiento, los 14 informantes emitieron un total de 34 declaraciones que integraron las 4 subcategorías representadas en la Figura 27 y que tienen una característica en común: la falta de políticas de financiación que respondan adecuada y eficazmente a las necesidades institucionales. Es decir, se trata de un área de oportunidad señalada por académicos como Fuentes (2021), López et al. (2005) y la OCDE (2019) que afecta considerablemente la calidad de la

educación superior en México. Cómo explica López et al. (2005, p. 253): "Aunque no discutiríamos el hecho de que el profesor es el elemento central, también se requieren instalaciones, equipamiento, material didáctico y mantenimiento para que el sistema educativo funcione con niveles de calidad competitivos internacionalmente".

Figura 27. Categoría y subcategorías relativas a las debilidades en el equipo y el Instrumental



Fuente: Elaboración propia.

En relación a las debilidades, surgió en primer lugar la Subcategoría 5^{b1}, 'El programa aún tiene carencias en instrumental' (12 de 7), integrada por declaraciones que dejan ver que, a pesar de que se cuenta con instrumental musical quedan vacíos por cubrir en lo que se refiere al instrumental especializado en educación musical, como explicó el Informante 12: "Debilidades: pues no tenemos tanto instrumental de apoyo a la educación musical como usted ya lo vio. Por ahí hay deficiencia". La mencionada carencia de políticas de financiación se ve claramente reflejada en la declaración del Informante 3, quién explicó: "Obviamente, como todas las escuelas, el presupuesto a veces no es suficiente y se da prioridad a otras cosas. Entonces, yo creo que ahí no estamos actualizados. En eso, hacemos lo que podemos".

La Subcategoría 5^{b2}, 'Hace falta mantenimiento a los instrumentos' (10 de 6), está constituida por declaraciones que reflejan una debilidad que también ha sido señalada por el profesorado y que se ver claramente reflejada en la declaración del Informante 11:

> ¿En qué condiciones están los pianos? No creo que sean muy buenas. Como que se compran las cosas, como que se construyen las cosas y se piensa que van a estar ahí por el resto de la vida dando un buen resultado. Y vaya, sabemos que los pianos deben tener su mantenimiento propio. No es que se le rompa una cuerda y ahorita se la cambias como a una guitarra, necesitas al técnico, necesitas gente especializada, que no la tenemos. Yo si veo que ahí estamos mal. Están los instrumentos, pero no de la manera como deberían de estar.

Y es que, como explicó el Informante 2:

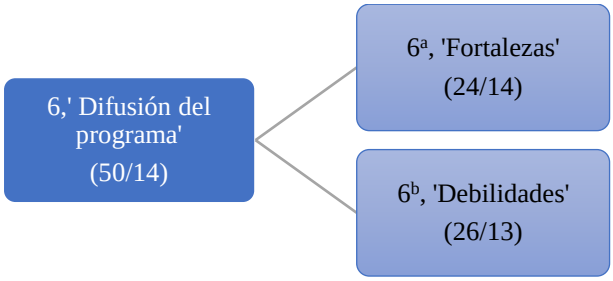
> Siempre el mantenimiento debe estar al día, y a veces, los recursos no son suficiente. Entonces, yo creo que este sería uno de los desafíos que tendríamos, que los recursos pudieran estar más al alcance. Pero ahí no depende de nuestro directores, sino del presupuesto que nos asignan.

La Subcategoría 5[b3], 'El programa aún tiene carencias de equipo digital' (8 de 5), es similar a la Subcategoría 5 [b1], pero en el área de recursos computacionales que se utilizan para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como explicó el Informante 4: "Los estudiantes llevan su propia *laptop* en el mejor de los casos. En otros casos, llevan las tabletas modernas que, con un teclado, pueden hacer uso de ellas. La escuela simplemente no dispone de equipos de cómputo".

9.3.6. Supercategoría 6, 'Difusión del programa' (50/14)

Desde el principio de esta tesis se expuso que uno de los aspectos más preocupantes de los programas de formación de educadores musicales estaba representado por el escaso número de estudiantes matriculados. Posteriormente, en el capítulo 7 se investigó el tema concerniente a los mecanismos empleados para promover la inscripción. Desafortunadamente, la información proporcionada por los profesores permitió al investigador identificar importantes áreas de oportunidad que explican el déficit de futuros maestros de música. Entre las debilidades mencionadas por los encuestados destacó el muy bajo índice de visitas a las escuelas preparatorias o bachilleratos para presentar información sobre los programas de educación musical y la ausencia de un buen plan de *marketing* o mercadeo educativo para difundir los programas, promover la imagen de las instituciones, elevar la matrícula de estudiantes y satisfacer los diferentes intereses de los miembros de la comunidad académica (Gómez & Granda, 2020; Ospina & Sanabria, 2010). Desgraciadamente, los datos proporcionados por los docentes concuerdan con la información obtenida a través las entrevistas realizadas a los coordinadores de los programas educativos, quienes emitieron 50 declaraciones. 24 de ellas corresponden a las fortalezas y 23 se relacionan con las debilidades que ellos perciben en relación al tema de la difusión del programa (ver Figura 28).

Figura 28. Fortalezas y debilidades de la difusión del programa

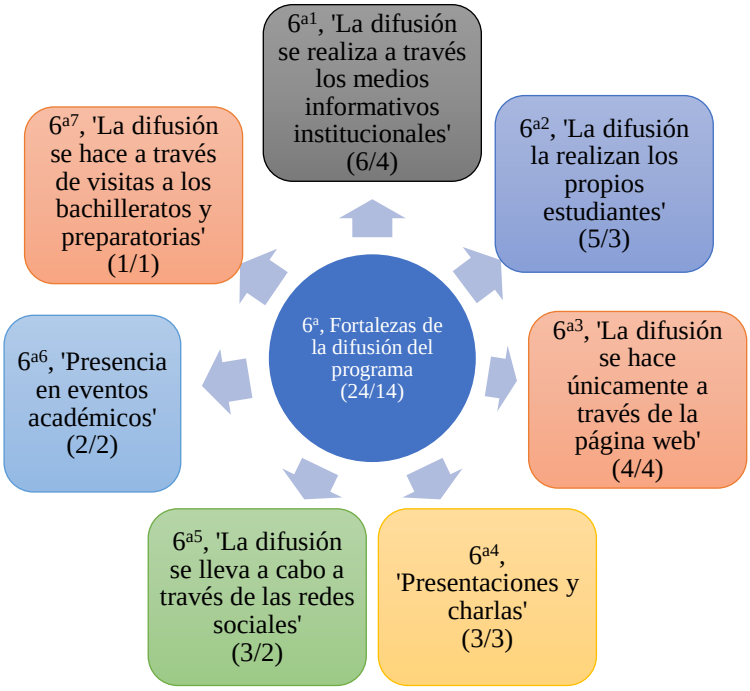


Fuente: Elaboración propia.

Categoría 6ª. Fortalezas de la difusión del programa (24/14)

Los coordinadores de los programas emitieron 24 declaraciones en relación a las fortalezas que, desde su perspectiva, tiene la difusión del programa de formación de educadores musicales. Estas declaraciones fueron organizadas en las 7 subcategorías que se muestran en la Figura 29.

Figura 29. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas en la difusión del programa



Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva del doctorando, con excepción de la Subcategoría 6^{a7}, 'La difusión se hace a través de visitas a los bachilleratos y preparatorias' (representada por una sola declaración), las demás subcategorías están constituidas por declaraciones que si bien, indican que los programas cuentan con algunos medios para difundir la oferta educativa, traslucen una actitud pasiva por parte de los directivos de los programas, ya que, en mayor o menor medida esos recursos se limitarían a la iniciativa de los interesados por conocer la oferta educativa que la institución tiene o a que, de manera accidental, escuchen los spots de radio universidad, visiten las páginas web, lean las convocatorias en internet o lleguen a asistir a un evento académico en el que se promocionen las carreras musicales.

Del mismo modo, la difusión no puede depender de los comentarios que realizan los propios estudiantes y egresados, o de la impresión que causen al realizar su trabajo, pues aunque representa un reflejo de los resultados positivos del programa, se restringe a las personas con las que estos puedan entrar en contacto, y se deja fuera una cantidad enorme de posibles candidatos. Y es que, antes que nada habría que entender que aún en pleno siglo XXI existe un gran desconocimiento acerca de las carreras relacionadas con la música[16] y sus posibilidades laborales (Figueroa, 2018) por lo que se vuelve necesario realizar campañas informativas dirigidas tanto a los estudiantes que están cursando el último año de preparatoria o bachillerato como a los padres de familia, pues, dada la mala reputación que pueden llegar a tener estas carreras en algunos contextos socioculturales (Simancas, 2017), los prejuicios y comentarios de estos últimos puede desalentar a los hijos de incursionar en la música (Cavazos y Marroquín, 2013). A continuación se presenta cada una de las 7 subcategorías seguida de una declaración para ejemplificarla.

Subcategoría 6^{a1}, 'La difusión se realiza a través los medios informativos institucionales' (6 de 4). Informante 9: "Si hay difusión. Tenemos páginas de internet y donde un equipo de difusión de la Facultad de Comunicación y Difusión que publica todas los eventos culturales y académicos que se hacen aquí en la facultad".

Subcategoría 6^{a2}, 'La difusión la realizan los propios estudiantes' (5 de 3). Informante 5: "Creo que la mejor difusión ha sido por transmisión oral; los alumnos que han egresado de la carrera comparten sus experiencias afuera y adentro".

[16] Palacios, L. (2021). Música y educación en México, algunas consideraciones. Profelandia.com. https://profelandia.com/musica-y-educacion-en-mexico-algunas-consideraciones/

Subcategoría 6^{a3}, 'La difusión se realiza únicamente a través de la página web' (4 de 4). Informante 11: "La única difusión del programa está en la página de web de la universidad".

Subcategoría 6^{a4}, 'La difusión se realiza a través de presentaciones y charlas en la propia institución' (3 de 3). Informante 12: "Solamente en las expo-orienta o exposiciones de orientación vocacional".

Subcategoría 6^{a5}, 'La difusión se lleva a cabo a través de las redes sociales' (3 de 2). Informante 6: "Una pequeña fortaleza que puedo ver es que se acaba de crear una página exclusiva de *Facebook* de la escuela, que en cierta forma nos permite dar a conocer las actividades que se están realizando aquí, como el decir, esta es la vida académica de las escuelas y ahí se incluyen por supuesto esta licenciatura".

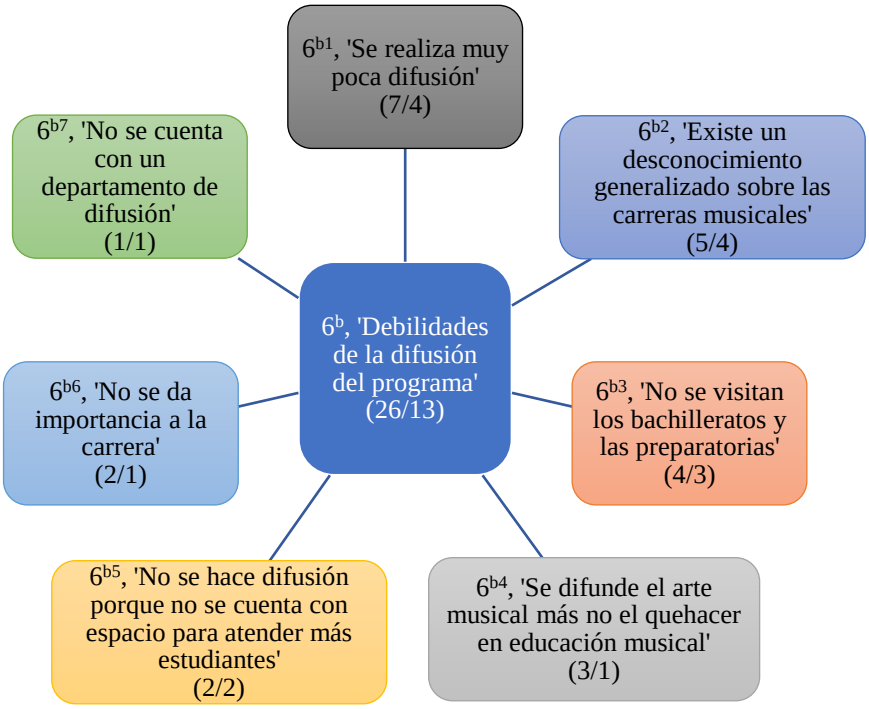
Subcategoría 6^{a6}, 'Presencia en eventos académicos' (2 de 2). Informante 1: "Los últimos años hemos tratado de hacer muchos eventos académicos, muchos intercambios con otras universidades, tener presencia en congresos, tener presencia en coloquios, en cursos, en talleres para que se empiece a conocer la licenciatura en música".

Subcategoría 6^{a7}, 'La difusión se hace a través de visitas a los bachilleratos y preparatorias' (1 de 1). Informante 8: En cada al inicio de cada ciclo escolar de ingreso nos damos a la tarea de ir a los bachilleratos del estado a difundir o a explicarles de que se trata cada una de las salidas terminales".

Categoría 6^{b}, 'Debilidades de la difusión del programa' (26/13)

En lo que respecta a las debilidades en torno a la difusión del programa, 13 informantes emitieron 26 declaraciones que conformaron 7 subcategorías (ver Figura 30). Las declaraciones que integran las Subcategorías 6^{b1}, 6^{b2} y 6^{b3} confirman los resultados y conclusiones que se presentaron en el Capítulo 7, así como las reflexiones expuestas en el apartado anterior. El resto de las categorías dan luz sobre otras problemáticas igual de importantes que se analizan y discuten a continuación.

Figura 30. Categoría y subcategorías relativas a las debilidades en la difusión del programa



Fuente: Elaboración propia.

La Subcategoría 6^{b1}, ‘Se realiza muy poca difusión’ (7 de 4), refleja de manera general una de las problemáticas centrales a la que el doctorando atribuye la escasa matrícula. Informante 7: “Si se hace difusión pero es muy poca”.

La Subcategoría 6^{b2}, ‘Existe un desconocimiento generalizado sobre las carreras musicales’ (5 de 4), como se dijo anteriormente, confirma las reflexiones que en ese sentido se presentaron en el apartado anterior. Informante 6: “la gente no conoce esta carrera. Es una carrera muy hermosa, sin embargo, no la conocen. Inclusive, nuestra misma gente aquí en la Universidad de Culiacán. Es una carrera no muy conocida”.

Desde la perspectiva del doctorando, la Subcategoría 6^{b36}, No se visitan los bachilleratos y las preparatorias (4 de 3), constituye la parte medular de la problemática y se conecta directamente con lo ya comentado. Informante 9:

> Como áreas de oportunidad, yo creo que no hay difusión en las preparatorias de la universidad, en donde la población al terminar sus estudios de preparatorias pudiera conocer la oferta académica que hay en la facultad de música. Entonces, muchos alumnos de preparatoria no saben que existe la Facultad de Música y esa es una debilidad.

La Subcategoría 6^{b4}, 'Se difunde el arte musical más no el quehacer en educación musical' (3 de 1), da cuenta de una situación quizá poco considerada; una parte importante de la difusión de los programas se hace a través de actuaciones musicales, más no de demostraciones por parte de los propios estudiantes. Esta subcategoría, aunque constituida por declaraciones de un solo informante, es muy digna de ser tomada en consideración dado que visibiliza el quehacer propio de la carrera. Informante 8:

> No ha habido esa conciencia de guiarlos al camino de actividades más didácticas o pedagógicas y llevarlos a las escuelas, sobre todo, porque regularmente estamos utilizando espacios para difundir el arte y la cultura como tal, pero no para ser actividad docente, académica, de investigación, difundir, desarrollar, comunicar lo que hacemos y hacia donde vamos en relación a la educación musical, sobre todo en la educación básica.

La Subcategoría 6^{b5}, 'No se hace difusión porque no se cuenta con espacio para atender más estudiantes' (2 de 2), es privativa de dos programas académicos ya consolidados, los cuales, a pesar de contar con una trayectoria y una reputación que los vuelve atractivos para los candidatos a ingresar, carece de infraestructura suficiente que les permita incrementar el número de estudiantes a ser admitidos. Cómo explica el Informante 14:

> Digamos que una publicidad hacía fuera realmente no hay. Está la página de la Facultad pero, no es una cuestión de ¡Ve la educación musical!, ni posters, porque realmente, lo que necesitamos es espacio para recibir más gente, porque regularmente llegan 100 estudiantes a los exámenes de admisión y sólo podemos admitir 35 personas.

La Subcategoría 6^{b6}, 'No se da importancia a la carrera' (2 de 1), fue emitida por un solo Informante 11: "Es triste decir que a la educación musical, aquí en la universidad, se le tiene como relegada, como algo que no es importante". Esta subcategoría, aunque constituida por una sola declaración se conecta con algunos de los hallazgos presentados en el capítulo anterior, que reflejan la preocupación de los estudiantes quienes consideraban que eran menospreciados por sus compañeros de otras carreras musicales y por los docentes de otras especialidades. Lo anterior fue expuesto como parte de la hipótesis de esta tesis y ha sido discutido por autores como Capistrán-Gracia (2019), De la Rosa (2013), y Roberts (2004).

Finalmente, aunque también fue emitida por un solo informante, la Subcategoría 6^{b2}, 'No se cuenta con un departamento de difusión' (1 de 1), hace referencia a una problemática que se presenta en la mayoría de los planteles educativos no universitarios, en donde los directivos deben realizar múltiples funciones por no contar con personal que se encargue de

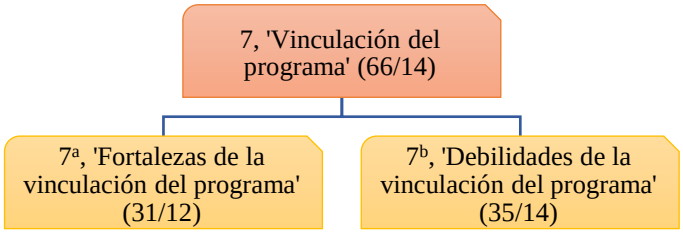
las distintas funciones institucionales. Informante 4: “Entonces, un departamento de difusión como tal, no lo tenemos”.

9.3.7. Supercategoría 7, ‘Vinculación del programa’ (66/14)

Para Gould (1997), la vinculación implica la relación de profesores y administrativos de una institución, tanto entre ellos mismos, como con individuos y organizaciones externas con el objetivo de llevar a cabo acciones y desarrollar proyectos de beneficio mutuo. Es evidente que las instituciones, al igual que las personas, tienen áreas de oportunidad que solo pueden ser atendidas con la ayuda de los demás y que lo más natural sería acudir a los colegas y a las instituciones hermanas para unir esfuerzos y superar los retos. Sin embargo, como explica la OCDE (2019) en relación al sistema educativo nacional a nivel superior: “No existe tradición de vincularse con empleadores y otros agentes sociales para garantizar que la prestación de los programas satisfaga las necesidades del mercado laboral”.

Más aún, desde la perspectiva de Mass y Sabulsky (2014, p. 88-89) la vinculación constituye un mecanismo necesaria en las instituciones de educación superior para relacionarse con el medio a través de convenios y estrategias que permitan dar respuestas a las demandas de la sociedad al mismo tiempo que se promueve el contacto con el mundo real, y se impulsan procesos de enseñanza-aprendizaje que son más significativos y auténticos para los estudiantes que posteriormente prestarán sus servicios profesionales en esa comunidad. En relación a esta supercategoría, los coordinadores emitieron 66 declaraciones, de las cuales 31 se relacionaron con las fortalezas y 35 con las debilidades (ver Figura 31)

Figura 31. Supercategoría y categorías de la vinculación del programa

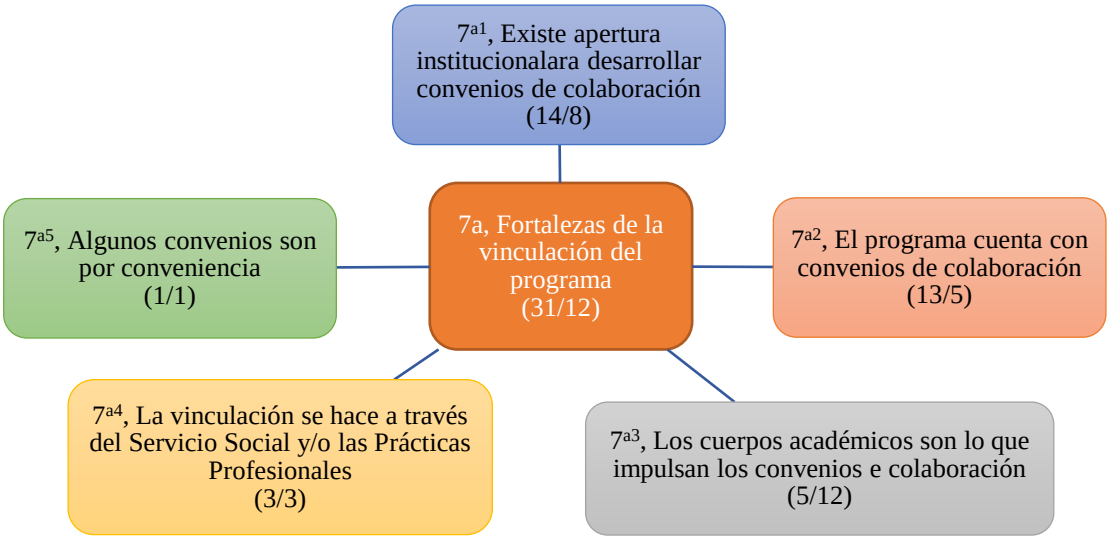


Fuente: Elaboración propia.

Categoría 7ª, 'Fortalezas de la vinculación del programa' (31/12)

Esta categoría está constituida por 31 declaraciones emitidas por 12 informantes que conformaron las 5 subcategorías que se muestran en la Figura 32. La mayoría de las declaraciones, aunque proporcionadas por los informantes como fortalezas reflejan la ausencia de una tradición en materia de vinculación.

Figura 32. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas en la vinculación



Fuente: Elaboración propia.

La Subcategoría 7ª1, 'Existe apertura institucional para desarrollar convenios de colaboración' (14 de 8), está representada por declaraciones que hablan de que vinculación es posible y de la buena disposición para llevarla a cabo, sin embargo, como se verá en el apartado de debilidades de la vinculación, queda solo en buenos deseos pues otros factores influyen para que la vinculación no se genere. Así, el Informante 6 afirmó: "Existe la buena disposición para hacerlo" y el Informante 3 explicó: "Ver cómo estamos con otras instituciones nos va a permitir saber si nosotros vamos en la dirección correcta y sino recular y cambiar el rumbo que eso es lo más importante".

La Subcategoría 7ª2, 'El programa cuenta con convenios de colaboración' (13 de 5), está integrado por declaraciones de coordinadores cuyas instituciones llegan a contar con algunos convenios. Informante 5: "Tenemos el convenio con la Academia de Arte de

Florencia y nos encontramos gestionando un convenio con la Universidad Autónoma de Aguascalientes". Desafortunadamente, el mismo informante da cuenta de una limitante que se presenta en el apartado de Debilidades de la vinculación.

La Subcategoría 7[a3], 'Los cuerpos académicos son lo que impulsan los convenios de colaboración' (5 de 2), da cuenta de uno de los desafíos en materia de vinculación: la complejidad de los procesos en los cuales llega a tener un rol protagónico los departamentos jurídicos de las instituciones educativas y llegan a tomar un buen número de días, por lo que es más fácil llegar a acuerdos (la mayoría de las veces limitados a aspectos muy específicos, como colaborar en una investigación o publicar un libro) entre los cuerpos académicos. Como explicó Informante 7: "Más bien lo que se realiza son convenios entre cuerpos académicos. Es más fácil, es más rápido. Se han realizado entre el cuerpo académico al que pertenezco y FORMEDEM [Foro Mexicano de Educadores Musicales]. Va a ver el congreso aquí en Saltillo y entonces se está viendo cómo se pueden prestar también las instalaciones o como puede participar la institución en este congreso nacional".

Subcategoría 7[a4], 'La vinculación se hace a través del Servicio Social y/o las Prácticas Profesionales' (3 de 3), ejemplifica lo limitada que puede llegar a ser la vinculación con otras instituciones educativas o con el sector social o productivo. Este tipo de vinculación surge como necesidad inmediata de los mismos planes de estudio, que estipulan que un estudiante debe cumplir con un número determinado de horas prestando servicio social y realizando prácticas profesionales para poder graduarse. Desafortunadamente, en muchas ocasiones estas acciones no se llevan a cabo adecuadamente, pues no existe claridad en lo que se refiere a lo que el servicio social y las prácticas profesionales deben de ser a los fundamentos, objetivos y características que deben tener. Cómo explica Escalante et al. (2018, p. 116) en relación al servicio social:

> Su práctica nació con la intención de dar apoyo a las necesidades sociales, al mismo tiempo de favorecer la formación de los estudiantes universitarios. Al paso del tiempo, la esencia del servicio social no se ha centrado en estos dos únicos elementos, pues, lejos que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos profesionales en apoyo solidario a la sociedad vulnerable, y con ello incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida de un gran número de personas, éstos regularmente se ven envueltos en actividades burocráticas que ponen en riesgo los objetivos de esta actividad.

Esta importante área de oportunidad la refleja claramente el Informante 8 cuando aseveró: "Nomás tenemos práctica profesionales y servicios social, aunque muchas veces no se llevan a cabo dentro de los lugares que debería de llevarse a cabo y que tienen relación con su formación".

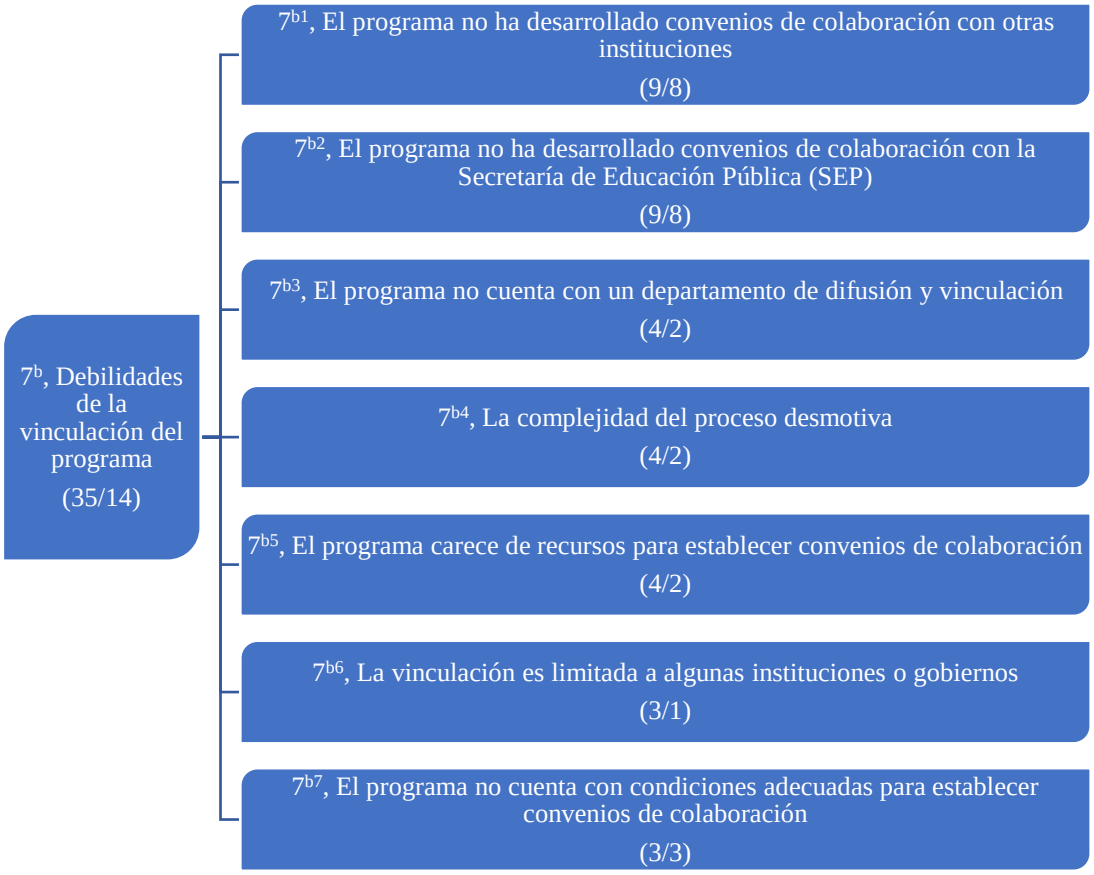
Entre las instancias más adecuadas para establecer convenios de vinculación se encuentra la SEP, dado que representa quizá el espacio ideal para realizar prácticas docentes en contextos reales, además de ser el más importante de los empleadores para los egresados de un programa de educación musical. Desgraciadamente, no siempre es fácil establecer convenios, con ese organismo, como lo ejemplifica la única declaración que conforma la Subcategoría 7^{a5}, Algunos convenios son por conveniencia (1 de 1), en que el Informante 13 recordó:

> Solamente hubo un momento en que [los directivos de la SEP] se vieron muy angustiados; un caso de maestros que ya tenían plaza dando música en escuelas oficiales. Porque hubo un tiempo en que, con que tocaran el Himno Nacional Mexicano le daban a uno el trabajo, después se competía por haber hecho 200 cursos sueltos y le daban la base. Entonces, había un puñado de maestros (sobre todo en secundaria) con la base pero sin título. Entonces, si, corrieron a la Facultad de Música:
> - "Tenemos un problema muy grande ¿Qué hacemos con ellos?"
> Entonces se creó un diplomado. Ese diplomado se llama: "por extensión de estudios", que es una opción que la universidad permite para adquirir un título. Hicieron su diplomado los sábados durante un semestre. Yo también participé. Y así se les dio título. Fue la única vez que nos pidieron eso, pero no fue para mejorar la educación era para salvar un sistema administrativo.

Categoría 7^{b}, 'Debilidades de la vinculación del programa' (35/14)

Cómo puede verse, el número de declaraciones relativas a las debilidades de la vinculación es superior al de las fortalezas, estas fueron emitidas por los 14 coordinadores entrevistados y reflejan perfectamente las debilidades que la OCDE (2019) ha reportado. El doctorando conformó 7 subcategorías con las 35 declaraciones emitidas por los informantes (ver Figura 33).

Figura 33. Categoría y subcategorías relativas a las fortalezas en la vinculación del programa



Fuente: Elaboración propia.

La Subcategoría 7^{b1}, 'El programa no ha desarrollado convenios de colaboración con otras instituciones' (9 de 8) refleja nuevamente, la falta de tradición y de preocupación por parte de las instituciones para llevar a cabo convenios de vinculación. Informante 4: "Bueno, tendremos que buscar esto, porque no lo tenemos, en este momento no lo tenemos como un programa formal que tenga continuidad. En este momento no lo tenemos".

Como se explicó en el apartado anterior, la SEP representa quizá el organismo más importante para que los programas de educación musical establezcan convenios de vinculación. Sin embargo, las declaraciones en la Subcategoría 7^{b2}, 'El programa no ha desarrollado convenios formales de colaboración con la Secretaría de Educación Pública (SEP)', (9 de 8) reflejan que existe un área de oportunidad más que importante, sobre todo, si se toma en consideración que el tema de las prácticas docentes en contextos reales ha sido reiterado en varios de los capítulos de esta tesis como una debilidad a atender. El Informante

6 ejemplifica esta situación: "Definitivamente no tenemos vínculos. Hay alumnos que en sus prácticas pedagógicas pueden acudir a escuelas de la Secretaria de Educación Pública, sin embargo, no es un vínculo que exista, es algo que se puede hacer y está permitido hacerlo". Más aún, de acuerdo con el Informante 13, no existe apertura por parte de la SEP y tratar de establecer un convenio es más que problemático:

> Una vez armé un proyecto para la SEP. Preparé el documento. Hice todo el documento y lo expuse. Cuando lo leyeron me dijeron:
> - Tenemos un problema, ninguna persona puede ingresar al plantel si no está adscrito a ese plantel.
> - Pero esto es un servicio social.
> - No. Solamente pueden ingresar estudiantes de la normal de maestros a hacer sus prácticas o profesores ya contratados por la secretaría.
>
> Así, nos plantaron con toditito armado. Jamás lo he vuelto a intentar. La Secretaría de Educación Pública no establece contacto con nosotros ni nosotros con ellos.

La Subcategoría 7^{b3}, 'El programa no cuenta con un departamento vinculación' (4 de 2), refleja una problemática que ya ha sido mencionada: la falta de financiación misma que se debe a la falta de mecanismos justos, equitativos y realistas que procuren la calidad de la educación superior (Fuentes, 2021; López et al., 2005; OCDE, 2019). De hecho, aún en las instituciones que cuentan con departamentos de vinculación resulta difícil establecer convenios 100% funcionales, pues como explica la OCDE (2019, p. 20):

> Algunas instituciones de educación superior han creado oficinas de vinculación para contribuir a facilitar la vinculación con los negocios locales. No obstante, los grupos de interés afirman que las oficinas de vinculación carecen de personal y de financiamiento suficiente, y a menudo el personal no tiene experiencia ni formación en actividades de vinculación.

La Subcategoría 7^{b4}, 'La complejidad del proceso es desmotivador' (4 de 2) engloba declaraciones en torno a un tema que también ya ha sido abordado en el apartado anterior y que es el reto que implica para los propios docentes impulsar convenios que sean expeditos y útiles, ya que, como explica la OCDE (2019, p. 19): "para el personal académico también puede ser complicado el establecer contactos y redes con los agentes sociales."

La Subcategoría 7^{b5}, 'El programa no cuenta con condiciones adecuadas para establecer convenios de colaboración' (3 de 3) en esta ocasión hace alusión directa a la falta de financiación. Esto lo explicó con toda claridad el Informante 8 al decir:

> La debilidad, cuando entra uno a la parte legal o normativa, es la cuestión financiera. Hace dos años, estábamos en pláticas con el Consejo para la Cultura y las Artes del

> Estado de Nayarit para llevar a cabo un convenio de colaboración y nunca se llevó a términos porque el gobierno no tiene dinero. La UAN tiene sus necesidades y para llevar esto acabo se requiere recursos.

El mismo Informante 8 dio cuenta de una de las consecuencias de no establecer convenios formales cuando explicó:

> Entonces, parece ser que el problema es el recurso económico para que se den todas estas vinculaciones de manera oficial e institucionalizar las cosas. Eso es lo complicado. Se pueden llevar a cabo actividades, pero son aisladas; no crean ningún compromiso en ningún lado, pero tampoco crean una trayectoria a futuro.

En el caso de la Subcategoría 7^{b6}, 'La vinculación se limita a algunas instituciones o gobiernos' (3 de 1) podría ser considerado una debilidad menor, puesto que, dada la situación tan crítica en torno a este tema que el solo hecho de que existan convenios es resulta encomiable. Informante 9: La debilidad es que no hemos llegado a colaborar con más universidades.

9.4. Conclusiones para este capítulo

Los resultados derivados de las entrevistas a los coordinadores de los programas de educación musical, por un lado, han permitido confirmar la mayor parte de los resultados obtenidos en los capítulos 6, 7, y 8, por otro lado, han arrojado información que ha complementado el panorama en relación a las debilidades y fortalezas de estos programas. Así, es evidente que lo más valioso de estos programas está representado por un estudiantado con vocación y deseo de aprender y por un profesorado comprometido y profesional que posee la disposición para seguir formándose. Sin embargo, es necesario señalar áreas de oportunidad como la falta de especialización, así como la necesidad de contar con más profesores de tiempo completo que se puedan involucrar de manera más proactiva en las funciones sustantivas de los programas.

Por lo que respecta a los planes de estudio es importante mencionar la buena intención de formar lo más integralmente a los estudiantes, aunque es evidente que hay áreas de oportunidad entre las que destaca la falta de actualización de la mayoría de ellos, un descuido muy importante por parte de las instituciones y sus directivos. Podría decirse que el aspecto de la difusión se encuentra en las mismas condiciones. Resulta evidente que, si se lleva a cabo, pero de una manera más bien pasiva, en la que se espera que el candidato a ingresar

tome siempre la iniciativa para informarse y acudir a las instituciones para llevar a cabo el proceso de admisión. Sin embargo, como se ha tratado de exponer en esta tesis, las condiciones culturales, educativas, sociales e incluso históricas del país hacen que exista un gran desconocimiento acerca de la carrera (amén de bastantes prejuicios y estereotipos) que hacen necesaria una difusión más agresiva. Así, no basta contar con páginas *web* o de *Facebook*, sino que es necesario hacer cultura y acudir a las escuelas preparatorias y bachilleratos para dar a conocer la carrera a los posibles candidatos a ingresar y promover el incremento en la matrícula.

En lo referente a la infraestructura, el equipamiento y el instrumental, así como la vinculación, ha quedado claro que, salvo algunas excepciones, existen debilidades muy importantes que apuntan hacia una causa: la falta de financiación. Como ha reportado la *OCDE (2019)* y numerosos académicos, la distribución de recursos no es en modo alguno ni equitativa ni suficiente, por lo que, como explica Fuentes (2021, p. 1) "La ausencia de una política de financiamiento permite poca claridad, direccionalidad, pertinencia y certidumbre hacia el quehacer de las instituciones universitarias".

Ciertamente, México es un país con innumerables problemas sociales y con una economía débil, sin embargo, ha quedado demostrado que, cuando los países invierten decididamente en la educación de sus pueblos se logran superar muchos de los problemas propios del tercer mundo, como explica López et al. (2005, p. 253):

> Los países que en las últimas décadas han alcanzado el desarrollo lograron romper este círculo vicioso apostando por la inversión en educación, a pesar de las múltiples e ingentes necesidades de su población. No es sensato esperar a que la economía mejore para disponer de mayores recursos, por difícil que resulte posponer otras necesidades sociales, los recursos para la educación deben tener el carácter de máxima prioridad.

En ese sentido, es crucial que en México se fomente la inversión de recursos económicos con el propósito de impulsar todas las áreas de saber, y la educación musical no puede ser la excepción.

Chapter 10. Strengths and Weaknesses of a Tertiary Music Education Program in a Mexican University from the Perspective of one of its Professors. A Case Study.

> *The quality of teaching in schools is directly linked to the quality of preservice preparation that teachers receive. This is particularly important in the area of music teacher education, given the unique challenges that classroom music teachers commonly face.*
> *Julie Ballantyne & Jan Packer (2010, p. 299)*

10.1 Introduction

In 2019, music education in Mexico acquired the status of a constitutional right (CPEUM, 2019). Unfortunately, despite the boost given to music education by the Mexican government, there are still very important weaknesses that need to be addressed. The National Association of Universities and Institutions of Higher Education (ANUIES, 2023), reports the existence of only 14 tertiary public academic programs specialized in music education; the enrolment in them totals 707 students in a country with 38.5 million of people in school age (INEGI, 2021) and the number of graduates is worryingly low. Finally, several states in the Mexican Republic do not have Bachelor Degree programs in Music, much less in Music Teacher Education (ANUIES, 2023). Consequently, the small number of professionals who have a degree in music education does not fully cover the need for specialists in all schools of the country (González-Moreno, 2015). On top of that, the training provided by many of those academic programs does not satisfactorily fulfils the teaching profile required for music educators (Capistrán-Gracia, 2022).

Most of the weaknesses mentioned above require government actions that would promote radical changes in educational policies and effectively transform reality. However, there is one that, from the researcher's perspective, can be addressed from higher education institutions: The education of the pre-service music teacher.

In this chapter the researcher will present the results of a case study that had the purpose of identifying the strengths and weaknesses of a music teacher education program from the perspective of one of its professors. Results indicate that, even though the program promotes a good education for pre-service music teachers, there are several weaknesses that must be addressed so they may have a more integral and solid training that is more in line with the needs of the 21st century society and the labor market.

The chapter is structured in the following sections: 1) Introduction; 2) Literature review; 3) Brief theoretical-methodological framework; 4) Results; 5) Discussion; and 6) conclusions.

10.2 Literature Review

The 21st century knowledge economy and society have enforced huge responsibilities on teachers, as they embody the essential agents to impulse education (Hargreaves, 1999). Thus, the higher education system must provide adequate spaces and good quality education (Ocegueda et al., 2014) so that pre-service music teachers be fully equipped with all the necessary competences to defy the many challenges they will face in the real world (Brophy, 2002). Furthermore, public authorities must create the correct framework within institutions to accomplish effectiveness and efficiency in higher education. This includes appropriate funding as well as effective policies that ensures its fair and adequate use (European Commission, n.d.).

Many are the factors involved in the formation of future music educators and all of them are important. Of course, to begin with, music education students must have vocation, the most important condition for dedicating oneself to the important task of teaching, develop a true passion for the job and a permanent desire for learning (Hemsy de Gainza, 2007). Students must feel they are pursuing a career that is meaningful, a profession that fulfils their interests and for which they are well suited (Weller, 2004).

Secondly, programs must be relevant, that is, there must be the most perfect correspondence between the objectives of the curriculum and the social needs and the labor market (ANUIES, 2000; Marshall, 2021; UNESCO, 1998). In this sense, it is important that institutions implement the best possible plan of educational marketing in order to promote the institutional image, disseminate the characteristics and expectations of the programs and explain how it will satisfy the different interests of the members of the academic community (Gómez & Granda, 2020; Ospina and Sanabria, 2010). It is estimated that three out of 10 young people in Mexico make a mistake when choosing a career due to three factors: poor

counselling in study centers, family influence when choosing a career and social stereotypes[17].

Thirdly, programs must also have competent college faculty members with a solid mastery of their subject matter and a strong pedagogical preparation (Bailey-Moreno, 2021, Schulman, 2005). As Villalobos-Clavería and Melo-Hermosilla (2008) state, an adequate training of faculty members is a key factor for the quality of the academic processes of the university, the professional and human excellence of its graduates and the promotion of the economic, social and cultural development of the country. Unquestionably, these faculty members must also be equipped with resources and tools to address situations that arise in the classroom to efficiently meet the challenges represented by the social, economic, and intellectual diversity of 21st century students (Planas, 2008).

Certainly, adequate school facilities, appropriate and updated instructional resources and equipment are crucial conditions that exert a great impact on the effectiveness of teachers and promote a significant and successful student learning and promote competitiveness (ANUIES, 2000; CIEES, 2022; European Commission, n.d.).

Attending or organizing academic meetings such as colloquia, seminars and the like, represent important sources of information for innovation as well as for the generation of knowledge, and embody a great opportunity for faculty and students to get involved in meaningful discussions concerning the latest advances in their area of study (Angulo-Marcial, 2009; Shakil et al., 2011; Buckley et al., 2011). Likewise, inviting faculty members with proven domain on a certain topic and expertise on a specific matter to present master classes, workshops, and lectures, provides a different academic perspective, offers new pedagogical resources that professors can implement in other classes and inspires students (Leor, 2015). This factor is closely related to academic and research linkages, as most of the visiting professors and students at participating universities are usually part of a two-way exchange designed to encourage and foster the transfer of knowledge and expertise (Bari & Shahjahan, 1997).

Finally, students must be supported both, academically, through adequate psychopedagogical guidance and assistance (Capistrán-Gracia, 2021c); and economically,

[17] https://unate.org/educacion/por-que-los-estudiantes-cambian-de-carrera.html#:~:text=En%20M%C3%A9xico%20se%20estima%20que%20tres%20de%20cada,Instituto%20en%20Investigaci%C3%B3n%20en%20Psicolog%C3%ADa%20Cl%C3%Adnica%20y%20Social.

through pertinent funding programs (Ocegueda et al., 2014). Certainly, it is almost impossible to enumerate the countless factors that compromise the world of higher education, because, as De Moura & Levi (2017, p. 5) state: "The university" can mean many different things, and higher education […] increasingly goes beyond what is found at universities." However, from the author's perspective, a tertiary academic program that involves the above-mentioned factors may aim to accomplish the type of education that manages to achieve ambitious and complex teaching-learning goals that seek the development of creativity, critical thinking and complex cognitive skills in the students (Guzmán, 2011).

10. 3 Theoretical-methodological framework

Following the perspective of Stake (1999), the author based this research on the consideration that a good case study does not depend on the ability to defend its typicality, but that its real task is the particularization of the case, and not the generalization. Thus, its purpose is to approach a particular case until we know it as well as possible, know what it is, what it does and highlight its uniqueness. In turn, detailed knowledge of that case implies knowledge of its differences and similarities. This research fulfils the five characteristics that Lucca & Berríos (2003) point out for case studies: a) The case is well-defined and has phenomenological integrity; b) the case is approached in a holistic manner; c) the multiplicity of participants allows triangulation and a full understanding of the case; d) the case is properly contextualized; and e) the results of the case study led to a better understanding of a certain phenomenon or situation.

The academic program chosen to represent in this case study was the Bachelor's Degree in Music with Orientation in Music Pedagogy that is offered at the University of Guadalajara. This program has distinguished itself for its extensive historical background. The history of the School of Music can be traced back to the 1940's[18], the high number of students enrolled in the program (ANUIES, 2023) and the thoroughness of its program in Music Education (U de G, 2006). Mrs. L, the professor selected to give her perspective on the weaknesses and strengths of the program, has distinguished herself for her solid academic education received in Mexican and US Universities, her active and continuous participation

[18] El Informador. (September, 13, 2008). La Escuela de Música, médula de la enseñanza cultural. El Informador.mx. https://www.informador.mx/Suplementos/La-Escuela-de-Musica-medula-de-la-ensenanza-cultural-20080913-0093.html

in academic meetings, her more than 26 years of experience at higher education level and her vast publication of pedagogical materials.

To obtain data, the author developed in-depth interviews by using an interview protocol. To generate it the author followed Spradley's (1979) recommendations by formulating three types of questions: 1) descriptive questions with the aim of obtaining a significant sample of expressions in the informant's native language as well as to encourage her to talk about the cultural scene in question; 2) structural questions to uncover information about a specific domain; and 3) contrast questions, to obtain information about how the individual differentiates objects, symbols and events from his or her reality.

For five sessions, the author also carried out non-participant observations in two classes taught by Mrs. L that specialized in music education: Comparative Pedagogy and Psychomotricity (a subject that covers contents concerned with the relation between children's movement and thinking). For this technique he used the field diary as the main research tool. After one of the non-participant observations the researcher invited students to participate in the study. Three of Mrs. L's students freely volunteered to be interviewed. The information resulting from both, non-participant observations and interviews was crucial in triangulating the data.

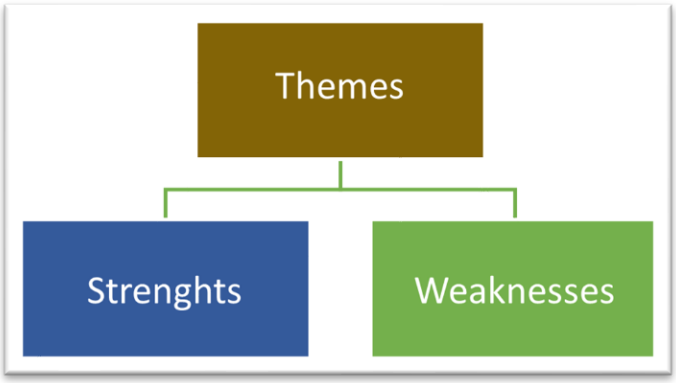
10.3.1 Procedure

The researcher sent an email to Mrs. L in which he described the purpose of the study and asked if she would be willing to participate. He also explained that resulting data would be protected, and her identity would be kept in anonymity. Furthermore, he committed to send the resulting research document to her for revision and publication approval. Extroverted and always optimistic, Mrs. L accepted the invitation, signed the informed consent document and she herself obtained the approval from the career coordinator so the researcher could enter her classes and make the non-participant observations. The researcher did the same with the three students who volunteered to participate. It is important to mention that this case study was carried out during the period of confinement derived from the Covid-19 pandemic, so the interviews with the teacher and students were conducted using Zoom, while the observations were made using Google Meet.

10.4 Results and discussion

As explained before, the study focused on the strengths and weaknesses of the program, so they are the main themes that will be presented and discussed, as shown in Figure 34.

Figure 34. Emerging case study themes

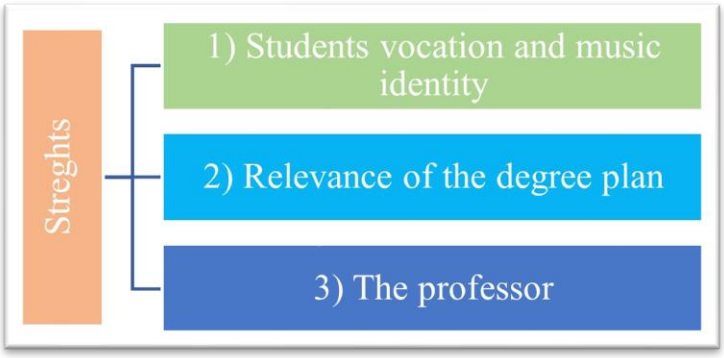


Source: Author's creation.

10.4.1 The strengths

Concerning the strengths of the Bachelor of Music degree with major in Music Pedagogy offered at the University of Guadalajara Figure 35 shows 3 subthemes emerged: 1) Students vocation and music identity; 2) Relevance of the degree plan; 3) The professor.

Figure 35. Subthemes concerned with the program's strengths



Source: Figure created by the author

Students' vocation and music identity

To begin with, Mrs. L praised her students' willingness to learn:

> What I like most about the Music Education degree is that almost all the students who enter have a great desire to learn. Many are already teaching, so they are happy because they adapt what they are learning. As you know, in Mexico it is very possible to give music classes without having a bachelor's degree and so, since they are already teaching, they like to have more tools and know how to use other resources than the ones they are already using. I think that willingness to learn is an important strength.

The above-described interest and eagerness to learn on students' behalf embodies the passion that characterizes the type of vocation described by academics like Hemsy de Gainza (2007) and Weller (2004) and that is reflected in the declaration of Student 1:

> Music teaching is more than transmitting knowledge. Teaching involves love and didactics as well as a professional performance. Because it's no use teaching without love or teaching without technique. So, I'm sure I'll continue with this career because, like I said, music is a passion in my life.

The interview with Student 2 also yielded information that revealed his conviction about his music teacher vocation:

> It seems to me that there is nothing more beautiful than sharing one's knowledge. The reason I ended up focusing on music is because you discover that music is food for the soul, it's more psychological, more emotional.

Of course, the identity of the pre-service music educator depends largely on the experiences achieved before their studies (Aróstegui, 2013). In other words, students may see themselves as experts in the discipline or as teachers, depending on the type of education they have received. However, it is also possible that this perception changes as the student acquires knowledge and identifies himself with it, as in the case of Student 1 who explained:

> When I started my career, I was a musician who taught, but now, with everything we have already learned, I have changed my perception. Now I see myself more as a music educator, because of all the didactics I have when I teach.

Regarding the professional identity, the statement of Student 2 confirms what Aróstegui (2013) has established, in relation to the fact that the type of experiences acquired during studies determine the identity of the music educator. In this case, it seems that the student was able to adequately balance his disciplinary musical training with his teacher training:

> I don't think I could limit myself to just one area, because although during my undergraduate degree I focused much more on my training as a teacher, I never stopped my musical improvement and took courses with external teachers. So, I see myself both as a musician and as a teacher. I mean, I don't feel more like one than the other.

Student 3, like Student 2, perceives himself equally as a musician and as a music educator, because he has been able to balance his training in both areas. Thus, in relation to his professional identity, he explains:

> I believe I place myself in between both extremes. Because many people are more inclined towards pedagogy and they stop practicing, while others practice a lot, but neglect pedagogy. I think I'm somewhere in between.

Relevance of the program

Overall, Mrs. L. believes the degree plan of the Bachelor of Music Education to be relevant (ANUIES, 2000; Marshall, 2021; UNESCO, 1998). Her explanation concerning the adequacy of the program reflects her knowledge regarding the competencies that music educators must possess according to scientific literature (Brophy, 2002; Capistrán-Gracia, 2022, NASM, 2021):

> I believe the music education curriculum is quite complete, it includes subjects such as Foundations of Music Education: Production of Pedagogical Materials, Psychomotricity, Educational Psychology, Curriculum Analysis, Comparative Music Pedagogy, Music Instruction in Basic Education and Pre-Services Music Teaching, among others. On the other hand, I believe that subjects such as String Methods, Woodwind Methods, Voice Methods, Keyboards Methods, and Percussion Methods could be focused on working with instrumental groups in the school environments and less on methodological theory that addresses the individualized instrumental instruction in the conservatory fashion and is rather directed to professional performers.

The interview with Student 2 also yielded information that revealed how important is the role he will play in the world of education thanks to the training he is receiving:

> I had the opportunity to take lessons with many teachers who were excellent musicians, but who never knew how to pass on their knowledge to the students or didn't know how to teach. Actually, even though they were excellent musicians they didn't have that facility to make themselves understood with the students. So, I studied music education to change a little bit that course of teaching in which they did not know how to explain many things to me, and I got rid of the “thorn in my side” by having more resources and teaching music in a clearer and better way.

Regarding the Music Pedagogy program, Student 3, like Student 2, values aspects that reflect that he is convinced concerning the importance of music education not only in the training of students of this career, but also in the training of all professional musicians:

> I believe that knowing about music pedagogy gives you the ability to make yourself understood, or to convey a certain knowledge to someone in order for him to achieve a meaningful learning. One can know how to help a person and what kind of pedagogy is best for a student. One can decide whether to be a little more traditional or to use an approach that is behaviorist or humanistic. This is what I think I take with me. As Murray Schafer said, when you study pedagogy, you study yourself too. It's something I think I'll take with me.

The professor

The solid mastery of the subject matter, as well as the strong pedagogical preparation of Mrs. L is highly valued by her students. In this respect, Student 1 affirmed:

> Without a doubt, Mrs. L, who is a wonderful teacher, has a gigantic knowledge. She's very, very good! And the whole experience she has is amazing. She knows how to teach; she knows how to pass on all her knowledge. Since I have been studying music since I was 10 years old, a long time ago, I've already had many teachers, even back in my country [Brazil], and I've already had some teachers, mainly of piano, who are good musicians, but they don't know how to pass on their knowledge. With Mrs. L it's the other way around! She is a very good teacher, a very good music educator and she knows how to teach, she knows how to transfer what we need to know in a very organized way. I like all of her classes and everything we've learned from her.

Regarding Mrs. L's work as a trainer of music educators, Student 3 agreed with the others in terms of the positive influence she has had on them:

> I think Mrs. L has had a huge influence on us and a lot of the advice she has given us has helped us to apply it. I believe that she is the one who has given us this more practical and at the same time theoretical pedagogy. I think she's been the one who has had the most influence on us.

Concerning Mrs. L's impact on his training as a music educator, Student 2 explained she has exerted a decisive influence on him, however, he noted that there were also things he disagreed with:

> I appreciate her very much however, I think that as students I can learn from both, what I like and what I don't like. I like that I am taking with me a lot from her, especially this matter of always being very active, of always giving classes with a lot of energy, with a lot of joy, with a lot of impetus. From the things that I might not

> agree with so much, I would learn to be more flexible, because Mrs. L is a little stiff. I think one learns a lot of things from all that. I think that aspect would be the most important thing, because we actually learned a lot from Mrs. L. She gave us a lot of materials, a great deal of information. In the six semesters it would be impossible for her not to transmit so many things to us. I think she gave us pretty much everything we know. So, yes, I take a lot from her. I take with me all her knowledge, all her joy, all her energy and all the material she provided us, because the truth is, she has a huge library.

It is not surprising that students had that opinion about Mrs. L. The classes the researcher observed confirmed she does not only have a solid knowledge of the subject matter, but possess important attributes such as enthusiasm and ability to teach in an interesting and fun way. To give an example, in one of the classes Mrs. L not only thoroughly explained the difference among the Dalcroze, Orff, Kodaly and Willems music education approaches, but made students to stand up in their homes and do activities representative of each of them. Furthermore, her facility to promote critical thinking skills through interesting discussions and foster creativity and imagination through stimulating activities embody what Schulman (2005, p. 2) defines as "the expert teacher", this is, the one who "pays special attention not only to the handling of students in class, but also to the management of ideas in the classroom."

In the Comparative Pedagogy class, her profound knowledge concerning the so-called active methods of music education (Brophy, 2002; Brufal, 2013; NASM, 2021; Sánchez-Llamas, 2009) was evident through her ability to illustrate each of them with clear and useful examples that students had to do in their own homes and, within the limits of the available space in order to fully assimilate them. Moreover, her class presentations reflected her mastery in the use of David Ausubel's theory of meaningful learning, as she constantly motivated students to make connections between what they had already learned in previous classes and what they were learning that day (Rusinek, 2004).

One of the students' projects in this class consisted of creating a three-minute video clip in which they had to present well-founded arguments about the benefits of music education. From the researcher's perspective, this activity connects very closely with the comments and observations that Aróstegui et al. (2021) have given in relation to the need to promote teaching-learning processes that are not only interdisciplinary, but also transversal in nature and more in line with the 21st century knowledge-based economy and society,

activities that promote critical and reflective thinking skills and encourage the development of a wide variety of competencies.

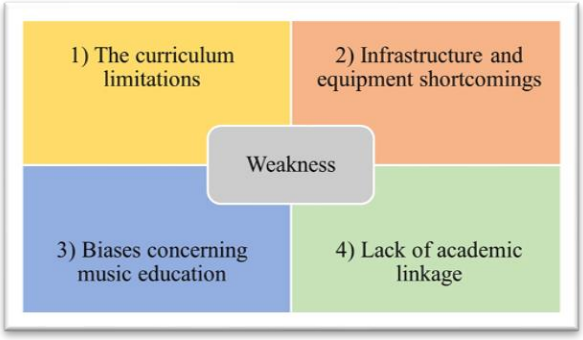
In the class of Psychomotricity students learned a variety of activities such as balance and coordination exercises and games and activities that involve playing and body expression. From the perspective of the researcher, the most outstanding aspect in this class was represented by the determination of Mrs. L to overcome the limits of distance education and teach in a practical way the different resources music educators have at their disposal to favor the development of children´s psychomotor skills. Therefore, she did not hesitate for a single moment to stand up, move in front of the camera and illustrate the way to carry out various and fun psychomotor activities.

In summary, she demonstrated this class can be taught in an experiential way even in the distance education modality, motivated her students to imitate her and encouraged them to explore the possibilities of expressive body movement. In this sense, the researcher was very impressed with the enthusiasm and energy that Mrs. L always put in, in such a way that the classes were very effective despite the lack of face-to-face attendance. On the other hand, students were very receptive and willing to participate and carry out the psychomotor activities, despite having to do them in their homes in front of their computer cameras.

10.4.2 Weaknesses

Concerning the weaknesses that the Bachelor of Music degree with major in Music Pedagogy has 3 subthemes emerged: 1) The curriculum limitations; 2) Infrastructure and equipment shortcomings; 3) Biases concerning music education; and 4) Lack of academic linkage, as shown in Figure 36.

Figure 36. Subthemes concerned with the program's weaknesses



Source: Author’s creation

The curriculum limitations

To begin with, Mrs. L detected the typical weakness that is present in the curriculum of so many music education programs in Mexico: the practicum, that is, the lack of pre-service teaching in real contexts.

> During the semester, which is normally four months long, students only practice in front of a school group for three of four classes and then they video record themselves for evaluation purposes. This is more complicated than it seems since they have to set an agreement with the schoolteacher and the hosting school.

Of course, this is a vital component in the training of any pre-service teacher as has been discussed by many academics like, i.e., Denis (2019), Groulx (2016) Legette (2013), Pliego (2011) and González-Moreno (2015). Unfortunately, according to Mrs. L even some faculty members do not have experience in real contexts, which is a concerning fact, since prior experience in the field is connected with a more effective teaching (Rodríguez-Ponce y Fleet Oyarce, 2020). St-Amand (2016), for instance, consider it must be a requisite for higher education teaching. Thus, she explained:

> In my opinion, the ideal profile for professors who teach music education classes in college must necessarily include work experience in front of a students' groups at the three levels of basic education, that is, preschool, elementary and secondary. There are professors who have never taught young people or children and, well, their university teaching is rather theoretical, less according to reality.

In a very colloquial way, Mrs. L went on to share her thoughts on the weaknesses she sees in the academic program she works for and points out the lack of vertical and horizontal articulation among the different subjects that integrate the curriculum (Pountney, 2020).

> Another aspect that we could improve is the collaboration among the professors who teach different subjects in the academic program to unify the pedagogical goals, always with the ultimate goal of facilitating the students' entry into the labor world.

In this regard, she gave an example of the type of horizontal articulation that would benefit students:

> For example, the English lessons they receive might focus specifically on phrases and vocabulary needed in a music class taught in English. There are many private schools in our country that give priority to bilingual education, so many times they hire teachers with no music education training preparation but who can play an instrument and speak English. Thus, our graduates miss opportunities.

The declarations of Mrs. L not only demonstrate how much she cares about the future of her students, but also demonstrates her deep understanding of the educational contexts and the character and culture of the local community (Shulman, 2005), as well as her keen awareness about the demands of the 21st century knowledge economy and society (Aróstegui et al., 2021), demands that must be addressed and met if one wants to have graduates who can successfully enter the labor market.

A final topic that emerged within the wider theme of curricular weaknesses, has to do with the unawareness of students concerning the purpose, goals, and characteristics of the music education degree. In this respect Mrs. L declared: "There is a lot of misinformation or ignorance about school music curriculum development, if we want to say it clearly." This statement is closely related to the statement of Student 3, who also confirmed that there is significant lack of knowledge about the degree, since he only entered the career as a strategy to continue studying guitar and, at the same time, be able to take the of counterpoint and harmony classes that he liked so much. However, when he encountered the subjects of the specialty, he realized that he liked them and that they were important in his academic training:

> The truth is that I decided to become a musician, because my passion is the electric guitar and I always saw myself as a performer, so I thought: "well, what can I do to keep learning? Because I really liked the subjects of counterpoint and harmony and I noticed that if I studied Music Pedagogy, I could continue taking guitar lessons and at the same time complement my own training. However, when I started the [music teacher education] career, I liked it a lot, especially when I learned about the different methods of music pedagogy or music teaching approaches.

Thus, it is not surprising that Student 1 believes the university should be clearer concerning what students are going to learn in this career:

> I see that some of our classmates didn't expect to learn what we've learned; they didn't know that the program was going to take us down the path of music education. Well, they expected to learn how to give music lessons in academies, how to teach private instrument lessons, but they didn't expect that they were going to be trained as educators. So, I feel that on the part of the University of Guadalajara they failed to explain to us what we were going to learn in these 8 semesters and to make it clearer how we are going to come out at the end of the degree. It's super wonderful, I love it, it's what I expected, but I feel that some of my colleagues expected something else.

The above quoted statements are rather concerning and connect with the fact that in Mexico, it is estimated that 3 out of 10 students choose the wrong career due to the poor

orientation received in schools (Research Institute in Clinical and Social Psychology cited in UNATE.ORG, 2013). Thus, from the researcher's perspective, it is crucial that the program's administrators and university counsellors get closely involved in the recruitment processes, visit high schools and give potential candidates complete information concerning the characteristics of the music education career, the expectations of the degree plan and the labor market they will be able to satisfy as future music teachers (Gómez & Granda, 2020).

Infrastructure and equipment shortcomings

As discussed in the literature review, appropriate school facilities and equipment are fundamental conditions to promote significant teaching-learning processes and impulse competitiveness (ANUIES, 2000; CIEES, 2022; European Commission, n.d.). However, the following statement from Mrs. L revealed the academic programs has important shortcomings in that respect:

> For example, the furniture we use to store xylophones and other percussion instruments, it took me five years of bureaucratic paperwork to get it repaired and be allowed to use it and lock it with a key. This was despite that the xylophones and instruments were in the teachers' room at the risk of being stolen.

Concerning the weaknesses the academic program has in this area, Student 1 explained:

> The Music Department at the University of Guadalajara is the most neglected in terms of facilities. We are studying in a historical building so the administration cannot make many improvements because it is already protected by the National Institute of Anthropology and History and cannot be renovated or receive major changes. The furniture also needs to be changed and the spaces have to be expanded because there is not enough space in the school, especially for music education classes, where we have to move, jump, etc. I think we're a bit limited in terms of furniture.

Likewise, Student 2 also complained about the lack of appropriate infrastructure and adequate equipment:

> I think we need a room within the school facilities only for Mrs. L's classes, because sometimes I see her [Mrs. L] going up and down the stairs bringing all her instruments in bags. In addition, because it is an old building, it does not have elevators. So, our poor teacher is carrying her things all the time. Thus, I think it would be nice to have a classroom just for her, with all the instruments she needs.

At this point, the researcher has to agree with López et al. (2005, p. 253), who stated: "Although we would not dispute the fact that the teacher is the central element, facilities, equipment, teaching materials and maintenance are also required for the education system to function at internationally competitive levels of quality."

Biases concerning music education

In Mexico, those who live immersed in the world of music know that there are prejudices that denigrate the reputation of certain specialties in the field of music. One of them is music education. Many times, the in-service music teacher (and consequently, the pre-service music teacher as well) is seen as one who, not being able to cope with the challenges of performance, must dedicate himself to teaching in order to earn an income to live on. This prejudice is intimately linked to the supremacy of music performance that academics like De la Rosa Priego (2013) and Roberts (2004) have discussed. Apparently, this bias seems still to be present in the U de G School of Music:

> Unfortunately, there is a widespread consensus among the members of our institution's community (and perhaps across the country), that preparation as a performing musician is superior to that of the teaching musician. I have a different perspective, as the two professions complement each other. Ideally, a music educator would know how to play his instrument to his highest personal level, while the instrumentalist would know how to teach at the same level as he/she plays. The training of the music educator includes the basic mastery of various instruments such as piano, guitar, recorder, plate instruments, percussion instruments, voice, as well as the basics to conduct choral and/or instrumental groups (Mrs. L.).

The comment of Mrs. L is echoed by Student 2 who explained:

> From the moment one decides to study Music Pedagogy, especially the performers, they label you as "you are studying pedagogy because you can't handle the instrument...". I don't know if it has anything to do with their ego or with the issue of the players considering the instrument to be the most important thing... But yes, there's always been all this tension and almost the whole career most performers denigrate us in this way. They see us as "the attempt of becoming a musician."

According to Mrs. L, the above-discussed contempt toward the music education degree is reflected in the fact the most events are directed towards the training of students in the music performance degrees, although the administration argues that, given the difference in enrolment, there would be few beneficiaries in the field of music education.

> Unfortunately, extracurricular activities such as music education courses or workshops within the university are almost non-existent. The administration gives very little support. They argue that the small number of students interested in music pedagogy does not justify the high cost involved in bringing in an expert teacher.

Interestingly, Student 3 acknowledged that there is tension between the performance and the music education degrees, but he attributes this primarily to prejudice:

> I think it's a bit funny, because certain professors who are dedicated to teaching, but has never studied pedagogy, believe that one chooses the music teacher education career for fear of other specialties. For example, a teacher once told me that he knew I played guitar and asked me: "Why didn't you become a performer? Were you afraid of the career?" And I replied that I didn't want to study that career. I think it's people's prejudices. At the end of the day, our career is more complete, and we see a wide variety of educational topics in a very balanced way.

Paradoxically, to a greater or lesser extent, most musicians dedicate themselves to teaching, an aspect that is closely connected to the research results achieved by academics such as Guadarrama (2013; 2014) and Machillot (2018), who discovered that musicians in Mexico—and beyond—must develop a wide variety of activities to make their living, and one of them is music teaching. Sadly, most of them venture in the teaching area without enough and adequate resources (Navarro, 2017). In this respect, Student 2 declared:

> At the end of the day (and this is something that I find very ironic) many performers who made so much fun at pedagogues have ended up trying to teach, because in reality it is in the education area where there are more opportunities to work. So, many are going into the teaching world, and they don't have the tools to do it.

Lack of academic linkage

Academic and research linkage foster the academic exchange, encourage the transfer and actualization of knowledge, and favor the development of expertise (Bari et al., 1997). Furthermore, by uniting efforts institutions may carry out actions and develop projects for mutual benefit (Gould, 1997). However, linkage is another of the program's weaknesses, for as Mrs. L explains, there is no formal connection with the Secretary of Public Education (SEP):

> I insist that the administration could develop an agreement with the SEP so that students can fulfil with the social service requirement and at the same time carry out their pre-service music teaching. Such an action would benefit both institutions mutually. In fact, our teaching activity resembles the activity of the regular

> schoolteachers. They have agreements that allow them to perform their social service while practicing in front of the student group. I don't see why we can't do it that way.

Although it is well known that academic linkage is an important weakness in most educational programs in Mexico (OECD, 2019), the information shared by Mrs. L is extremely concerning, for among the most appropriate instances to establish linkage agreements is the SEP, since it represents the ideal space to carry out teaching practices in real contexts, in addition to being the most important employer for graduates of music education programs.

Moreover, the statement of Student 1 reveals the fact that the little academic linkage that has been developed has not been managed by the administration of the Music Department at U de G but rather by Mrs. L:

> As far as colloquiums are concerned, it is also very, very poor, because the U of G itself never organizes academic events such as music education colloquiums or seminars. If anyone gave us that information or if someone gave the idea that colloquiums existed outside the university, that person was Mrs. L, since she herself organizes them and invites us, but they are not part of the university.

10.5. Conclusions

The results allowed the researcher to achieve the objectives established for this case study. Thus, it is evident that the Bachelor's Degree in Music with a focus on Music Pedagogy satisfies most expectations of Mrs. L and her students. In the same vein, there is also no doubt that she possesses the competencies to generate significant teaching-learning processes and that she has a keen awareness concerning the demands the 21st century knowledge economy and the needs of nowadays society impose on future educators. In fact, after having observed her teaching performance, the researcher considers that Mrs. L possesses a great deal of knowledge that would meet the 7 categories that Shulman (2005) proposes as indispensable for the teacher. Likewise, by interviewing the students the researcher was able to ponder the students' sincere appreciation concerning the education they have received from Mrs. L and appreciated the great conviction they have regarding their vocation as music educators.

Unfortunately, the information gathered through this case study also connected to serious weaknesses in the areas of curriculum design, infrastructure, equipment, and academic linkage. Thus, for example, it has become clear that students almost do not have

teaching experiences in real contexts, that the link with the SEP is extremely limited and that there is no support for the organization of academic meetings such as colloquiums and seminars. In this regard, it is crucial that university administrators be more conscious about their responsibility and duplicate their efforts to take care of the limitations exhibited by the music teacher education program, improve the school´s facilities and equipment and promote without hesitation the development of institutional agreements. As it has been repeatedly stated in this article, future music teachers will have to face important challenges that have been imposed by the 21st society and the labor market, therefore, every effort must be made in order to fully equip them to overcome them. Certainly, professors like Mrs. L represent the essential agents to do it, however, in order to have consistent significant teaching-learning processes, impulse competitiveness and promote the best possible music education they also need all the support and that includes all possible resources.

Finally, from the researcher's perspective, the biases against the music education degree must disappear. In this respect, school administrators must take an active role in and undertake a campaign to raise awareness about the prejudices that permeate the lives of students, which often become true "mirages" (for example, being famous worldwide, being admired by others or being important) that lead them down paths that take them away from their true vocation and often even make them unhappy. These unfavorable opinions represent an obstacle to students having a professional, harmonious, balanced and well-informed musical education. It is not about convincing students to make a career in music education, but about showing them the beauty of this degree specialization, making them aware of its importance, opening them to the possibility of exploring it, confronting them with the labor reality of the country and, above all, freeing them from prejudices so that they can find their own path.

Capítulo 11. Conclusiones generales

> El problema de la educación es vasto y complejo y la música merece ocupar en él un lugar importante. La música enriquece al ser humano por medio del sonido, del ritmo y de las virtudes propias de la melodía y la armonía; eleva el nivel cultural por la noble belleza que se desprende de las obras de arte, reconforta y alegra al oyente al ejecutante y al compositor.
>
> Edgar Willems (2011, pp. 19-20)

Los PE, además de ser una síntesis de todos los aspectos culturalmente importantes y profesionalmente eficientes que debe aprender un profesionista, representan a la institución educativa y, en muchos sentidos, reflejan su organización, misión, visión, y valores. Guían las acciones educativas de los docentes universitarios, orientan la toma de decisiones de los directivos y favorece la rendición de cuentas. Del mismo modo, contienen información crucial acerca de lo que el programa educativo puede ofrecer a un candidato a ingresar y, cuando este ya ha sido admitido en el programa, rigen su progreso académico. En ese sentido, para que los PE sean objetivos, realistas y acordes a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad de la economía del conocimiento (Díaz-Gómez, 2012) deben estar fundamentados en aportaciones teóricas y en resultados derivados de investigaciones empíricas. Mas aún, las instituciones educativas deben mostrar su compromiso por dar transparencia a los procesos formativos y poner los PE al alcance de la sociedad (Gil-Asensio, 2008).

Desafortunadamente, al analizar los PE de los 14 programas listados en el Anuario 2022-2023 de la ANUIES se encontró que el conocimiento teórico y empírico parece no haber sido tomado en cuenta, por lo que se dejaron vacíos formativos muy importantes; que la mayoría de ellos fueron actualizados hace 15 o más años por lo que requieren de una revisión, o incluso de una restructuración crítica, seria, responsable y comprometida y que solo tres de ellos están disponibles a través de la página web de las instituciones educativas por lo que los demás tuvieron que ser adquiridos a través de la Plataforma del Instituto Nacional de Acceso a la Información. Adicionalmente, al revisar los programas de materia se detectaron numerosas áreas de oportunidad en lo que respecta a la claridad, pertinencia, profundidad y congruencia de los contenidos de las asignaturas, por lo que muchos de ellos dejan más dudas que certezas acerca de lo que se abordaría en clase.

Por lo que respecta al perfil del profesorado especializado en educación musical, ha resultado evidente que estos han asumido su rol con un enorme sentido de entrega y responsabilidad. Sin embargo, es crucial contar con más docentes de tiempo completo que se involucren en las funciones sustantivas que corresponden a los planes de estudios universitarios, y que el número de profesores con título de posgrado se incremente, para así contar con maestros más especializados y, en el caso de los docentes con nivel de doctorado, se tengan más investigadores capaces de generar conocimientos nuevos en la materia. De ese modo, la calidad de la educación musical impartida a los estudiantes podrá mejorar y, como consecuencia, los futuros educadores musicales podrán tener un impacto académico más significativo en sus propios alumnos. Un ejemplo de que es posible contar con docentes con un alto nivel de preparación que ejerzan una influencia positiva en los estudiantes está representado por la Mtra. L. Desgraciadamente, el número de profesores a tiempo completo es escaso, así como el número de docentes con maestría y doctorado. Mas aún, hasta la fecha solo algunas instituciones incluyen posgrados en educación musical como parte de su oferta educativa. Por lo anterior, y tomando en consideración la demanda de educadores musicales y las necesidades de formación académica, es vital promover la creación de más posgrados por parte de más universidades e instituciones de educación superior.

Los resultados de esta investigación han sido muy positivos en lo que respecta a la vocación de los estudiantes para dedicarse a esta carrera, y revelan que se trata de estudiantes altamente motivados y creativos (Hemsy de Gainza, 2007), algo que demuestra que no han escogido esta carrera por sentirse menos capaces o talentosos que los estudiantes especializados en ejecución. Sin embargo, la matrícula en algunos de los planes de estudios es extremadamente baja. Así, queda claro que es tiempo de que las instituciones se involucren en acciones de reclutamiento intensas, efectivas y personalizadas. Los estudiantes de las preparatorias y bachilleratos de México deben conocer la existencia de las licenciaturas en educación musical, deben ser orientados en cuanto a sus objetivos, deben estar informados acerca de las muchas posibilidades musicales de formación que pueden tener dentro de la disciplina, y estar conscientes del mercado laboral que podrán satisfacer. El déficit de educadores musicales es innegable y debe ser corregido para satisfacer las necesidades del país.

Una de las áreas de oportunidad más importantes detectadas por el doctorando ha sido la escasa promoción de la educación musical a través de coloquios, seminarios, conferencias y festivales. Al llegar a este punto es vital recordar que este tipo de reuniones académicas representa una excelente manera de mantener a los docentes actualizados y apoyar la formación de los estudiantes. Desafortunadamente, el actual gobierno federal ha reducido al mínimo las aportaciones y ha hecho desaparecer partidas como el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE). Como consecuencia, muchas instituciones no cuentan con recursos suficientes para pagar la transportación, alojamiento, alimentos y honorarios de académicos nacionales e internacionales de alto nivel. Ciertamente, la OCDE (2019) ha establecido que: "Si se pretende que la educación superior pública siga dependiendo de fondos públicos, se requerirá una inversión gubernamental adicional -combinada con esfuerzos que garanticen la eficiencia- para cumplir los objetivos políticos de calidad y equidad". Para ello, hay que buscar alternativas, que siempre las hay. Por ejemplo, la Universidad Autónoma de Aguascalientes lleva años organizando un Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior a los que se invita a académicos de alto nivel, a pesar de la situación financiera de las instituciones educativas, que normalmente manejan presupuestos limitados para estos menesteres. Sin embargo, la comunidad académica lo agradece y se habrá procurado el cumplimiento de algunos de los indicadores de calidad educativa más importantes. Por fortuna, el ejemplo ofrecido de la UAA no es un caso aislado, que sin embargo sería necesario generalizarse.

En lo relativo a las condiciones de enseñanza-aprendizaje, los resultados han indicado que varían de institución a institución. Mientras que algunos planes de estudios apenas cuentan con lo indispensable, otros cuentan con infraestructura, instrumental y equipamiento más que aceptable o al menos suficiente para que los procesos educativos se lleven a cabo. Sin embargo, si se quiere elevar los estándares educativos es necesarios recordar que los profesores necesitan los mejores entornos posibles para mejorar su enseñanza y optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Requieren aulas espaciosas y recursos educativos adecuados para ayudar a los estudiantes a construir sus propios conocimientos y promover sus habilidades y destrezas en la disciplina; medios pedagógicos para evaluar la calidad del aprendizaje y contribuir a su desarrollo profesional.

La falta de vinculación se constituye como una verdadera debilidad de la mayoría de los programas académicos, sobre todo, con la SEP, principal organismo receptor de los egresados de esta carrera. La causa de este problema, así como de la mayoría de las áreas de oportunidad ya listadas ha sido la falta de financiación. La distribución de los recursos por parte de la federación y de los Estados ha resultado inequitativa e insuficiente, debido a que no existe una política de financiamiento clara, pertinente y justa.

Si México quiere avanzar en la senda de la prosperidad del país tiene que invertir todas las ramas del saber, pero desde luego en educación a nivel universitario y no universitario, formación del profesorado de música incluida. Para ello se necesitan políticas públicas que se basen en evidencias que anticipen los resultados de la inversión. Con la esperanza de colaborar a saber hacia qué dirección avanzar en formación del profesorado de música se ha hecho esta investigación evaluativa.

Bibliografía Referenciada

Abramo, J. M. y Austin, S. C. (2014). The trumpet metaphor: A narrative of a teacher's mid-career pedagogical change from formal to informal learning practices. *Research Studies in Music Education, 36*(1), 57-73. https://doi.org/10.1177/1321103X14528454

Aguirre, M. E. (2006). La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1940): compartir un proyecto. *Perfiles Educativos, 18*(111), 89-111. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100005

Alcalá-Galiano, C. (2007). *La Improvisación en la Historia de la Música y de la Educación: Estudio Comparativo de la Creatividad en la Música en Niños de 7 a 14 Años* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=27559

Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education, 51*(1), 24-37. https://doi.org/10.2307/3345646

Allsup, R. E. (2011). Popular music and classical musicians strategies and perspectives. *Music Educators Journal*, 3, 30-34. https://doi.10.1177/ 0027432110391810

Alperson, P. A. (1991). What Should One Expect from a Philosophy of Music Education? *Journal of Aesthetic Education, 25*(3), 215-242. https://doi.org/10.2307/3333004

Anderson, K. y Overy, K. (2010). Engaging Scottish young offenders in education through music and art. *International Journal of Community Music, 3*(1), 47-64. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ895919

Anderson, W. T. (2012). The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications. *General Music Today, 26*(1), 27–33. https://doi.org/10.1177/1048371311428979

Angulo, J. F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum?, en J. F. Angulo y N. Blanco (coords.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (p. 17-29). Aljibe.

Angulo-Marcial, N. (14-16 de octubre de 2009). *La importancia de los congresos y reuniones académicas como fuente de información para la innovación y la generación del conocimiento* [Ponencia]. Congreso Internacional de Innovación Educativa. La Innovación Educativa, una Estrategia de Transformación, San Pedro Zacatenco, México. https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/707.pdf

ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

ANUIES. (2023). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. *Ciclo Escolar 2022-2023.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Recuperado de http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Arguedas, C. (2004). La Expresión Musical y el Currículo Escolar. *Revista Educación, 28*(1), 111-122. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028109

Aróstegui, J. L. (2006). La formación del profesorado en educación musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias. *Revista de Educación*, 341, 839-844. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165335

Aróstegui, J. L. (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 https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42665

Aróstegui, J. L. (2011). *Educating Music Teachers for the 21st Century*. Sense Publishers

Aróstegui, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78* (27, 3), 145-159. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309010

Aróstegui, J. L. (2024). *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado*. Dairea Ediciones.

Aróstegui, J. L. (2021). Del Benedicat Bovis al Joy to the World: economía y mímesis en un centro privado de élite. En Aróstegui, J. L., Rusinek, G. & Fernández-Jiménez, A. (Eds.), *Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música* (pp. 167-194). Octaedro.

Aróstegui, J. L. y 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.

Aróstegui, J. L., Rusinek, G. y Fernández-Jiménez, A. (Eds.) (2021). *Escuelas musicales: Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música*. Octaedro

Arranz D. A. (2018). *Competencias docentes en el Profesorado de Música Novel y Experto en Educación Secundaria* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Complutense de Madrid.

Ascenso, S., Perkins, R., Atkins, L., Fancourt, D., y Williamon, A. (2018). Promoting well-being through group drumming with mental health service users and their careers. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 13*(1), 1-15. https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1484219

Ashley, M. (2002). Singing, gender and health: perspectives from boys singing in a church choir. *Health Education, 102*(4), 180-186. Recuperado de http://dx.doi. org/10.1108/09654280210434255

Azar, E. E. (2017). *Psicopedagogía: una Introducción a la Disciplina.* Universidad Católica de Córdoba.

Bailey-Moreno, J. (2021). Aportaciones de los estudios de posgrado en la formación de profesores universitarios. *IE. Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 12, 14. https://escueladehumanidades.tec.mx/dee/content/aportaciones-de-los-estudios-de-posgrado-en-la-formaci%C3%B3n-de-profesores-universitarios

Baird, F. (1958). Music teaching competences in California. *Journal of Research in Music Education, 6*(1), 25-31. https://doi:10.2307/3343604

Bakagiannis, S. y Tarrant, M. (2004). Can music bring people together? Effects of musical identity on intergroup bias in adolescence. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*. Evanston, Il. Adelaide, Australia: Causal Productions. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00500.x

Baker, D. y Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a "case-control" experiment. *Research Studies in Music Education, 35*(2), 141-159. https://doi.org/10.1177/1321103X13508254

Baker, V. A. (2017). Teachers' perceptions on current piano use in the elementary general music classroom. *Update: Applications of Research in Music Education, 35*(2), 23–29. https://doi.org/10.1177/8755123315598558

Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research 6*(3), 299-312. https://doi.org/10.1080/1461380042000281749

Ballantyne, J., Kerchner, J. L. Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, *30*(3), 211-226. https://10.1177/0255761411433720

Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación.* Octaedro

Barnett, W. S. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *National Institute for Early Education Research*, 2, 2-11. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=ED480818

Barreno, Z. (2011). La Orientación Vocacional y Profesional en la selección de carreras. *Revista Ciencia UNEMI*, 6, 97-101. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210329

Bari, M. F. & Shahjahan M. (1997). Linkage and academic exchange experiences at Bangladesh University of Engineering and Technology. *Higher Education Policy, 10*(2), 127-136. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0952873397000056

Bautista, P. (2016). Yucatan musical youth bands: challenges to implement a social-musical Program. *Revista Internacional de Educación Musical, 4*(1), 61–73. https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p061-073

Bernabé, M. M. (2011). *La educación musical como nexo de unión entre las culturas: una propuesta educativa para los centros de enseñanza* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Murcia, España. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=94232

Blanco, R. M. (2011). *La orquesta escolar al servicio de la diversidad. Proyecto de innovación realizado en colaboración con el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón* (Memoria de Proyecto). Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, Huesca, España. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjYi8rn-4f3AhUBEEQIHbc9Cw4QFnoECAMQAQ&url=https%3ª%2F%2Fredined.mecd.gob.es%2Fxmlui%2Fbitstream%2Fhandle%2F11162%2F3551%2F00220111000007.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&usg=AovVaw3YROG7hGTx700hNRyOb4p3

Blanco, Y. y Peñalba, A. (2020). La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756

Bonds, M. E. (2005). *History of Music in Western Culture*. Pearson.

Bonilla-Marín, M. (Coord.). (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*. COMEPO. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi7zeqXqdHxAhWGmmoFHdttB34QFnoECBoQAw&url=https%3ª%2F%2Fwww.posgrado.unam.mx%2Fsitios_interes%2Fdocumentos%2Fcomepo_regiones.pdf&usg=AovVaw3xvLZKPL4IDEFfJ080OJSO

Boone, R. T., y Cunningham, J. G. (2001). Children's expression of emotional meaning in music through expressive body movement. *Journal of Nonverbal Behavior, 25*(1), 21–41. https://doi.org/10.1023/A:1006733123708

Brodian, L. (1983). *An examination and analysis of comprehensive statewide "arts in education" plans and programs in nine states* (Tesis Doctoral). Indiana University.

Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education,* 75, 69–95. Ttps://doi.org/10.2307/3090254

Brophy, T. S. (2002). Teacher reflections on undergraduate music education. *Journal of Music Teacher Education, 12*(1), e19–e25. https://doi.org/10.1177/10570837020120010501

Brufal, J. D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 5, 6-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339750

BUAP. (2016). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Música. Generación 2016.* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

BUAP. (2016). *Reglamento General de Titulación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Buckley, N., McPhee, J. & Jensen, E. (2011). *University Engagement in Festivals: Top Tips and Case Studies*. University of Cambridge. https://www.publicengagement.ac.uk/sites/default/files/publication/festivals_guides_and_top_tips_0.pdf

Buendía, A. y Acosta, A. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in)visible. En Z. Navarrete-Cazales y M.A. Navarro-Leal (Coords.), *Globalización, internacionalización y educación comparada* (pp. 299-328). Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Cabalé, E. y Rodríguez, G.M. (2017). Educación no formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior, 1*, 69-83. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjgu_-v94fhWGKUQIHZseBdEQFnoECA4QAQ&url=http%3ª%2F%2Fscielo.sld.cu%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci_abstract%26pid%3DS0257-43142017000100007&usg=AovVaw0lYtjjMoupKehWsApW7x4u

Cabedo, A. (2014). La música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 60, 15-23.

Cain, T. (2010). Music teachers' action research and the development of Big K knowledge. *International Journal of Music Education, 28*(2), 159-175. https//:doi 10.1177/0255761410362942

Capistrán-Gracia, R.W. (2016). La educación musical a nivel preescolar: el caso del Instituto de Educación de Aguascalientes, México. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 3-12. https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/47

Capistrán-Gracia, R.W. (2017). ¿Cómo enseñan nuestros profesores de instrumento musical? Situación de la enseñanza de estrategias de práctica efectiva en seis escuelas de música en México. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 213-237. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/53381

Capistrán-Gracia, R.W. (2018a). Necesidades de formación docente de los maestros de educación artística a nivel secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes. *ArtsEduca*, 19, 10-31. Recuperado de https://www.e-revistes.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2795

Calderón-Flores, V. S. (2018b). *La Gestión Cultural en el Desarrollo Profesional del Licenciado en Música. Experiencias de cinco egresados de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Bellas Artes. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7896

Capistrán-Gracia, R.W. (2019). *Educación musical y bienestar psicológico: resultados de investigación, diseño de la intervención e implicaciones para la educación básica y superior*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Capistrán-Gracia, R.W. (2020). El aprendizaje significativo en el contexto de la educación musical superior. *Docere, 23,* 12-15. Recuperado de https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/3104

Capistrán-Gracia, R.W. (2021a). Situación de la investigación educativo-musical en México. Retos, reflexiones y propuestas. *Revista Electrónica Educare, 25*(3), 1-19. http://doi.org/10.15359/ree.25-3.30

Capistrán-Gracia, R.W. (2021b). ¿Qué es lo que queremos de la educación musical? En Estrada Rodríguez, L. A., Gutiérrez Gallardo, L. E. y Sastré Barragán, F. (Eds.), *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y Propuestas Actuales* (102-120). UNAM. Recuperado de https://www.repositorio.fam.unam.mx/handle/123456789/122

Capistrán-Gracia, R.W. (2021c). El maestro de instrumento musical a nivel superior como consejero. Una aproximación a su estudio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 36*(1). http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Capistrán-Gracia, R.W. (2021d). La docencia musical prematura en México. Una aproximación a su investigación. *Revista Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 82.

Capistrán-Gracia, R.W. (2021e). La formación de los profesionales de la música del siglo XXI desde la perspectiva del profesorado de instrumento musical. Un enfoque internacional. *Epistemus – Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, *9*(1), 98-118. https://doi.org/10.24215/18530494e030

Capistrán-Gracia, R.W. (2022). El perfil docente recomendado por la bibliografía y su disociación de los planes de estudios de las licenciaturas en educación musical en México. *MAGOTZI Boletín Científico De Artes Del IA, 10*(20), 65-71. https://doi.org/10.29057/ia.v10i20.8774

Capistrán-Gracia, R.W. y Correa, J. P. (2017). La evaluación del desempeño musical y el uso de rúbricas. *Docere*, 16. México. Recuperado de https://revistas.uaa.mx/index.php/321edaly/article/view/1404

Capistrán-Gracia, R.W. y Reyes-Sosa, D. (2020a). Las orquestas infantiles y juveniles en Aguascalientes, México. *Propósitos, logros, retos. En R. W. Capistrán-Gracia (coordinador), Educación Musical Superior. Reflexiones, aportaciones y actualidades en investigación* (pp. 31-48). UAA. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_educacion_musical_superior.html

Capistrán-Gracia, R.W. y Reyes-Sosa, D. (2020b). La Enseñanza Instrumental Grupal en las Orquestas Infantiles y Juveniles. Área de Oportunidad en la Formación de los Futuros Docentes de Música. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 8, 1-19. https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3292/2316

Caplan, B. (2018). *The case against education: Why education system is a waste of time and money.* Princeton University Press.

Carbajal-Vaca, I. S. (2016). Del modelo de conservatorio al modelo universitario: la experiencia de transición en el departamento de música de la Universidad de Guadalajara. En A. Barrera y D. Pérez (compiladores), *Modelos educativos alternativos*, Tomo 1 (pp. 40-52). Universidad Autónoma de Nayarit.

Carbajal-Vaca, I. S. (2017). Educación musical superior: el desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios. En *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE* (pp. 1-12). COMIE.

Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de Educación Primaria: Autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/12493/1/CarbajoMartinezConcha.pdf

Carballo-Vargas, A. J. (2016). *El educador musical como gestor cultural en ámbitos municipales. Sistematización de la experiencia del maestro Hilton Scarpetta como director de la Escuela de Música RECREARTE del municipio de Sopó* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1509

Cárdenas-Jiménez, (2020). *El Ejercicio de la Gestión Cultural Desde la Mirada del Profesor de Coro: Una Experiencia en la Escuela de Formación Musical del Municipio de Ubaté* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12348

Cárdenas-López, L. (2012). Las posibilidades de la gestión cultural. *AV Investigación, 1(1), 41-49.* Recuperado de https://avinvestigacion.com/2012/01/23/avi12012/

Carrillo, A. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. Revista Electrónica de LEEME, 33, 1-26. https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276

Carrillo, A. y Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción, 32*(7), 358-382. https://www.redalyc.org/pdf/310/31048480022.pdf

Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.

Castaño, T. (2012). Entre todos, para todos: El valor de hacer música en secundaria. *Eufonía. Didáctica de la Música, 56*, 43-51.

Cavazos, P. I. y Marroquín, G. M. (2013). Retos en la formación musical superior mexicana. *Atenas, 2*(22), 155-165. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048958011

Ceniceros-Cazares, D. I. (2003). El profesor como investigador: Una perspectiva crítica. *Investigación Educativa Duranguense*, 2, 4-10. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880748

Chacón-Solís, L. (2012). ¿Qué significa "evaluar" en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 9, 1-25. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RECI.2012.v9.42805 ISSN 1698-7454.

Chaves-Cordero, C. F. y Escamilla-Fonseca, C. (2017). La formación académica del director coral y sus herramientas para el desarrollo de coros infantiles. Situación actual en Costa Rica y España. *Revista Electrónica Educare*, *21*(1), 82-104. https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.5

Christensen, L. (2000). *A survey of the importance of functional piano skills* as *reported by band, choral, orchestra, and general music teachers* [Disertación Doctoral]. University of Oklahoma.

CIEES. (2018). *Ejes, Categorías e Indicadores para la Acreditación de Instituciones de Educación Superior de México*. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2020/10/CIEES_Ejes_categorias_e_indicadores_2018_r.pdf

CIEES. (2022). *CIEES. Mejor Educación.* Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. https://www.ciees.edu.mx/

Cisneros-Cohernour, E. J. y Canto-Herrera, 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), 127-136.

Cisneros-Cohernour, E. J. (2011). A bachelor's in arts at a Teacher Training School in Southern Mexico. En J. L. Aróstegui (Ed.), *Educating Music Teachers for the 21st Century* (pp. 51-74). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Clift, S., Hancox, G., Staricoff, R. y Whitmore, C. (2008). *Singing and health: a systematic mapping and review of non-clinical research*. Folkstone, UK: Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health. Recuperado de https://www.canterbury.ac.uk/health-and-wellbeing/sidney-de-haan-research-centre/documents/singing-and-health.pdf

CNM. (2017). *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Musical*. Conservatorio Nacional de Música.

Cogo-Moreira, H., Brandao de Ávila, C. R., Ploubidis, G. B. y De Jesús Mari, J. (2013). Effectiveness of Music Education for the Improvement of Reading Skills and Academic Achievement in Young Poor Readers: A Pragmatic Cluster-Randomized, Controlled Clinical Trial. *Plos One*, *8*(3), 1-8. https://doi.org/10.1371/322edalyc.pone.0059984

COMEM. (2005). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Musical*. Conservatorio de Música del Estado de México.

COMEM. (2005b). *Programas de Estudio. Percusiones*. Conservatorio de Música del Estado de México.

Conacyt. (2021). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. https://conacyt.mx/wp-content/uploads/colección/marco_legal/Reglamento_del_SNI_Texto_Vigente.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3º. 15 de mayo de 2019. (México). D.O.F. No. 19-05-2019. Recuperado de https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2019-05/CPEUM_15052019.pdf

Contreras, A. (2017). La Ratio Studiorum de la compañía de Jesús: Su aporte al desarrollo pedagógico y cultural del Chile colonial. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 16*(32), 137-148.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Artículo 3º. 15 de mayo de 2019. (México). D.O.F. No. 19-05-2019. Recuperado de https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2019-05/CPEUM_15052019.pdf

Cooperativa.cl. (2012). *Experto: Los estudiantes saben qué carrera elegir, pero desconocen en qué consiste*. Cooperativa.cl. https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/universidades/323edaly-los-estudiantes-saben-que-carrera-elegir-pero-desconocen-en/2012-12-04/182338.html

Creasy, K. L. (2015). Defining Professionalism in Teacher Education Programs. *Journal of Education & Social Policy, 2*(2), 23-25. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563997.pdf

Christophersen, C. (2021). Educar para el futuro: los profesores de música en formación como posibles agentes del cambio curricular. En Aróstegui, J. L., Rusinek, G. y Fernández-Jiménez, A. (Eds.), *Escuelas musicales: Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música* (pp. 21-42). Octaedro

De la Rosa, E.A. (2013, octubre). *Tres problemas para la educación musical profesional*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Educación Artística Superior. Aguascalientes, México.

De Moura Castro, C., & Levy, D. (2001). Four Functions in Higher Education. *International Higher Education*, (23). https://doi.org/10.6017/ihe.2001.23.6594

Denis, J. (2019). Novice Texas band directors' perceptions of the skills and knowledge necessary for successful teaching. *Contributions to Music Education*, 44, 19-38. https://doi:10.2307/26724258

Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Aldine Publishing.

Díaz-Barriga, A. (2005). *El Docente y los Programas Escolares. Lo Institucional y lo Didáctico*. Ediciones Pomares.

Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos, 36*(143), pp. 142-162. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2014-143-142-162

Díaz-Barriga, F., Lule, L., Pacheco, D., Rojas, S. y Saad, E. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Editorial Trillas.

Díaz-Barriga, F., Lule, L., Pacheco, D., Rojas, S. y Saad, E. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Editorial Trillas.

Díaz-Gómez, M. (2012). Educación musical: investigamos, luego avanzamos. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3*(2), 68-76. http://www.in.uib.cat/pags/cat/index.html

Dillon, S. (2005). El profesor de música como gestor cultural. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 2*(3), 1-10. https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0505110003A

Drill, K., Miller, S. y Behrstock-Sherratt, E. (2013). Teachers perspectives on educational research. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice, 23*(1), 2-17. https://doi.org/10.26522/brocked.V23I1.350

EEM-SLP. (1996). *Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Musical.* Escuela Estatal de Música de San Luis Potosí.

Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion, 14*(2), 131–149. https://doi.org/10.1007/BF00991640

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education.* Oxford University Press.

Elliott, D.J. (1992). Rethinking Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education, 2*(6), 6-15. https://doi.org/10.1177/105708379200200103

EMEH. (2006). *Escuela de Música del Estado de Hidalgo. Reglamento de Titulación*. Escuela de Música del Estado de Hidalgo.

EMEH. (2006). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Música con Especialidad en Pedagogía Especializada*. Escuela de Música del Estado de Hidalgo.

Errázuriz, L. (2001). Mejorar la calidad de la educación artística en América Latina: un derecho y un desafío. En Fajardo V. y Wagner, T. (Coords.), *La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe* (pp. 15-19). UNESCO. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5160/M%C3%A9todos%2C%20contenidos%20y%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20artes%20

Escalante, M. D., Jiménez, J. A., Caso, J. (2018). Rescatar el servicio social universitario: un estudio al noroeste de México. *RAES, 10*(17), 115-129. https://www.researchgate.net/publication/329799286_Rescatar_el_servicio_social_universitario_un_estudio_al_noroeste_de_Mexico

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

ESMDM. (2018). *Plan de Estudios. Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey*. Recuperado de https://www.cursosycarreras.com.mx/licenciatura-en-guitarra-nuevo-leon-monterrey-esmdm-FO-246723

ESM-ISIC. (2007). *Plan y Programas de Estudio de la Carrera de Licenciatura en Pedagogía Musical*. Instituto Sinaloense de Cultura.

Esparza-Álvarez, C. S. y Capistrán-Gracia, R. W. (2019). Lo formal en la educación no formal. Reflexiones sobre la situación actual de la educación artística en el ámbito no formal en México. R. W. Capistrán-Gracia (coordinador), *Arte, cultura y sociedad. Provocaciones, intervenciones e investigaciones* (pp. 105-116). Universidad Autónoma de Aguascalientes

Espinal, A. (2012). ¿Construir objetivos, propósitos o competencias? Una propuesta orientadora. *EFDeportes.com. Revista Digital, 17*(170). s/p. Recuperado de

https://www.efdeportes.com/efd170/construir-objetivos-propositos-o-competencias.htm

European Comission. (n.d.). *Effective and efficient higher Education. Towards effective and efficient higher education*. https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/relevant-and-high-quality-higher-education/effectiveness-and-efficiency

Fernández, A. (2002). La educación artística y musical en México: Incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, 2*(4), 87-99. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7322/6817

Fernández-Jiménez, A. y Valdivia-Sevilla, F. A. (2020). Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. *Revista Electrónica de Leeme,* 46, 143- 165. https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17619

Figueiredo, S., Soares, J. y Finck-Schambeck, R. (Eds.). (2015). *The preparation of music teachers: a global perspective*. Porto Alegre, Brasil: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

Figueroa, G. A. (2018). *Intranquilidad sobre carreras universitarias artísticas* [Documento de Trabajo]. Flacso Andes. https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/62951-intranquilidad-sobre-carreras-universitarias-artisticas

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Flores-Rodrigo, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 19, 1-17. https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9763/9197

Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *Plos One, 3*(10), e3566. https://doi.org/10.1371/325edalyc.pone.0003566

Fredrickson, W. E., y Hackworth, R. S. (2005). Analysis of First-Year Music Teachers' Advice to Music Education Students. *Update: Applications of Research in Music Education, 23*(2), 4–11. https://doi.org/10.1177/87551233050230020102

Frega, A. L. (1995). La educación musical de cara al futuro. *Música y Educación, 22, 17-22.*

Fuentes, C. P. (2021). Financiamiento de la educación superior: el panorama mexicano. *Revista Digital Universitaria, 22*(5), 1-10. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v22_n5_a10.pdf

Galduf, F. F. (1 de octubre de 2017). *La Interdisciplinariedad Artística en la Educación Musical*. Coaching para Músicos. http://coachingparamusicos.es/la-interdisciplinariedad-artistica-en-la-educacion-musical/

Gil-Asensio, V. (2008). La guía docente: punto de partida para la concreción de un nuevo grado superior de música adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de LEEME*, 21, 17-28. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9771

Giráldez, A. (2011). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Eds.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* (pp. 90-96), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Glazman R. e Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. CISE-UNAM

Gómez, L. & Granda, A. (2020). Análisis de las estrategias de mercadeo educativo y su importancia en la gestión universitaria. *Revista Ratio Juris, 15*(31), 401-424. https://doi.org/10.24142/raju.v15n31a2

González, J., Galindo, M., Galindo, J. L., y Gold, M. (2000). *Guía de Autoevaluación.* CIEES.

González, M.E. (1974). *Didáctica de la Música.* Editorial Kapelusz.

González-Falcón, O. A. y Collazo, M. (2019). Los estudios comparados y su relación con la gestión de la información: una necesidad social. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, 69, 1-5. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382019000200024

González-Gallego, L. (2013). *TIC en la educación musical: hardware, software y su utilización* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/2605

González-Martínez, L. (1999). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En: Mejía, A. R. y Sandoval, A. S. [Coord.], *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 157 - 173). ITESO.

González-Moreno, P. A. (2013). Motivación estudiantil hacia el estudio de la música: el contexto mexicano. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 33. Recuperado de http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/28

González-Moreno, P. A. (2015). Music Teacher Education in Mexico: Current Trends and Challenges. En S. Figueiredo, J. Soares Y R. Finck-Schambeck (Eds.), *The preparation of music teachers: a global perspective* (pp. 99-122). Porto Alegre, Brasil: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música.

González-Moreno, P. A. (2019). Arte y música en la educación en México: discursos, realidades y retos. *Revista Linhas*, *20*(42), 36-62. Recuperado de https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019036/pdf

Goopy, J. (2013). "Extra-Musical Effects" and Benefits of Programs Founded on the Kodály Philosophy. *Australian Journal of Music Education*, 2, 71-78. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061821.pdf

Gould, G. (1997). *Vinculación Universidad Sector Productivo*. ANUlES

Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 40, 807-816. https://www.academia.edu/84331132/La_vocaci%C3%B3n_docente

Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education, 24*(2), 101-118. https://doi.org/10.1177/0255761406065471

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and The School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate Press.

Groulx, T. J. (2016). Perceptions of course value and issues of specialization in undergraduate music teacher education curricula. *Journal of Music Teacher Education, 25*(2), 13–24. https://doi.org/10.1177/1057083714564874

Guadarrama, R. (2013). Mercado de trabajo y geografía de la música de concierto en México. *Espacialidades. Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura*, *3*(2), 192-216. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=419545120007

Guadarrama, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico. El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología, 76*(1), 7-36.

Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032014000100001&script=sci_abstract

Guerrero-Valiente, J. L. (2021). Sinergias entre biografía musical y contexto educativo en un maestro de música de Primaria de Andalucía. En Aróstegui, J. L., Rusinek, G. & Fernández-Jiménez, A. (Eds.), *Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música* (pp. 195-214). Octaedro.

Gutiérrez, V. (2010). La educación artística, en obra negra. *El Economista*. Recuperado de http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2010/06/24/327edalyc327n-artistica-obra-negra.

Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos, 33*(spe), 129-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es.

Habron, J. (2014). 'Through music and into music', through music and into well-being: Dalcroze eurhythmics as music therapy. *TD The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa, Special edition, 10*(2), pp. 90-110. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj60fimq_P0AhU5kmoFHfOSArIQFnoECBQQAQ&url=https%3ª%2F%2Ftdsa.net%2Findex.php%2Ftd%2Farticle%2Fdownload%2F101%2F70&usg=AovVaw3pksDMSwjH-zrySFKRpndg

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado*. Morata.

Harwell, S. (2003). *Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process*, CORD. http://www.cord.org/uploadedfiles/HarwellPaper.pdf

Heiling, G., y Aróstegui, J. L. (2011). An agenda for music education. En J. L. Aróstegui (ed.), *Educating music teachers for the 21st Century* (pp. 201-222). Róterdam: Sense Publishers.

Helmrich, B. H. (2010). Window of opportunity? Adolescence, music, and algebra. *Journal of Adolescent Research, 25*(4), 557-577. http://dx.doi.org/10.1177/0743558410366594

Hemsy de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena, 58*(201), 74-81. Recuperado de https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449/12762

Hemsy de Gainza, V. (2007). *La Iniciación Musical del Niño*. Melos de Ricordi Americana.

Hemsy de Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48. Recuperado de https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/7430/8473

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Hietolahti-Ansten, M., & Kalliopuska, M. (1990). Self-Esteem and Empathy among Children Actively Involved in Music. *Perceptual and Motor Skills, 71*(3_suppl), 1364–1366. https://doi.org/10.2466/pms.1990.71.3f.1364

Holden, H. y Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23, 23-38. http://dx.doi.org/10.1017/S0265051705006728

Hylton, J. B. (1981). Dimensionality in high school student participants' perceptions of the meaning of choral singing experience. *Journal of Research in Music Education, 29*(4), 287-303. https://doi:10.2307/3345005

IMC. (s.f.). *About IMC*. Recuperado de http://www.imc-cim.org/about-imc-separator/who-we-are.html

INEGI. (2021[a]). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

INEGI. (2021[b]). *En la Ciudad de México somos 9 209 944 habitantes: censo de población y vivienda 2020*. [Comunicado de prensa]. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_CdMx.pdf

Islas-Ávila, S. y Capistrán-Gracia, R. W. (2017). El piano complementario en la licenciatura en música de la U.A.A. Un estudio de caso. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, *9*(17), 61-78. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560024

Jackson, C. H. y Boyer, P. G. (2019). *Running head: Burnout in Part-Time Postsecondary Faculty at Midwestern University* [Research Report]. St. Charles Community College. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597922.pdf

Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education, 22*(3), 189-200. https://doi.org/10.1177/0255761404047401

Jarrín, P. S., Rosado, B. B., Jarrín J. L. y Pesantes A. E. (2021). La música en los procesos motivacionales del aprendizaje en estudiantes de educación general básica, nivel superior. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, *13*(3), en línea. https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-marzo/musica-aprendizaje,

Jelen, B. (2015). Current piano education of Turkish Music teacher candidates: Comparisons of Instructors and Students Perceptions. *Educational Research and Reviews, 10*(8), 1249-1260. https://doi.org/10.5897/ERR2015.2108

Jiménez-Rios, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles Educativos*, *23*(96), 73-96. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000200005

Johnson, C. y B. Eason. (2014). KU research establishes link between music education and academic achievement. *The University of Kansas*. Recuperado de https://news.ku.edu/2014/01/14/ku-research-establishes-link-between-music-education-and-academic-achievement

Jones, B. D. y Parkes, K. A. (2010). The Motivation of Undergraduate Music Students: The Impact of Identification and Talent Beliefs on Choosing a Career in Music Education. *Journal of Music Teacher Education, 19*(2), 41–56. https://doi.org/10.1177/1057083709351816

Jones, P. M. (2010). Developing social capital: a role for music education and community music in fostering civic engagement and intercultural understanding. *International Journal of Community Music, 3*(2), 291-302. https://doi.org/10.1386/ijcm.3.2.291_1

Jorquera, M. C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 9, 1-12. https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9731

Jorquera, M. C. (2004). Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. Revista *Electrónica de LEEME*, 14, 2-55. https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751/9185

Kelly, S. N. (2015). The Influence of Student Teaching Experiences on Preservice Music Teachers' Commitments to Teaching. *Journal of Music Teacher Education, 24*(2), 10–22. https://doi.org/10.1177/1057083713506120

Kincheloe, J. L. y McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 87-138). Thousand Oaks: Sage.

Kini, T., y Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/does-teaching-experience-increase-teacher-effectiveness-review-research

Kirschner, S. y Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354–364. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/9ceb/e342b4712f4998e3366ac77064fcf35340d9.pdf

Kreutz, G. (2014). Singing and social bonding. *Music and Medicine, 6*(2), 51–60. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267632743_Music_Medicine_2014_Volume_6_Issue_2_Pages_51_-_60_Kreutz_Singing_and_Social_Bonding_Introduction/link/54553f920cf2cf51647dd38e/download

Kwon, O. S. & Lee, O. J. (2012, February 29). The Effects of the Orff Approach to Music Education Programs on Young Children's Musical Expressiveness. *Korean Journal of Child Studies*. Korean Association of Child Studies. https://doi.org/10.5723/kjcs.2012.33.1.165

Lago, P. y Ponce de León, L. (2012). Creatividad y tecnología en la orientación de nuestros futuros músicos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(2), 136-147. https://revistas.uam.es/reice/article/view/3060

Legette, R. M. (2013). Perceptions of early-career school music teachers regarding their preservice preparation. *Update: Applications of Research in Music Education, 32*(1), 12–17. https://doi.org/10.1177/8755123313502342

Lennon, R. (2013). Benefits of group instrumental teaching. *Music Today and Tomorrow*. Recuperado de https://robertlennonmusic.com/2013/04/18/benefits-of-group-instrumental-teaching/

León, G. (2010). La formación interdisciplinaria de los profesores: una necesidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 5, 119-130. https://doi.org/10.15359/rep.5-1.5

Leong, S. (1999). The plight of novice music teachers in Australia: Initial preparation and workplace expectations. *Issues in Educational Research, 9*(1), 23-31. https://www.iier.org.au/iier9/leong.html

Leor, K. (2015). Guest Speakers: A Great Way to Commit to Education. *Journal on Best Teaching Practices, 2*(2), 21-23. http://teachingonpurpose.org/wp-content/uploads/2015/06/Leor-K.-2015.-Guest-Speakers-A-Great-Way-to-Commit-to-Education.pdf

Ley General de Educación 2019. 30 de septiembre de 2019. D.O.F. No. 30-09-2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm

Liscano, A. (2007). La pedagogía como ciencia de la educación. *Archipiélago. Revista Cultura de Nuestra América, 14*(56), 24-25. https://www.revistas.unam.mx/index.php/archipielago/article/view/19931

López, A., Morales, I. y Silva, E. E. (2005). El sostenimiento de la educación en México. *Papeles de Población*, 44, 239-254. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000200010

López, D. F., Huamán, L. A. y Aguirre, C. F. (2021). *Perfil de egreso: Educación superior universitaria*. Universidad Nacional del Centro del Perú. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58495.pdf

Lucca, N. & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales.* Publicaciones Puertorriqueñas.

Maass, M. y Sabulsky, G. (2014). La vinculación como estrategia de formación en la Educación Superior. Áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y de Artes, Arquitectura y Diseño. http://www.innovacesal.org/micrositio_redic_2015/05_redIC_HCS_ADA_guia_ed.pdf

Machillot, D. (2018). La profesión del músico, entre la precariedad y la redefinición. *Sociológica (México)*, *33*(95), 257-289. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732018000300257&lng=es&tlng=es.

MacLeod, R. y Walter, J. (2011). A descriptive study of cooperating teachers' perceptions regarding student teacher preparation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (190), 21-34. https://doi:10.5406/bulcouresmusedu.190.0021

Madden, K., Orenstein, D., Oulanov, A., Novitskaya, Y., Bazan, I., Ostrowski, T., y Ahn, M. H. (2014). Music Education, Aesthetics, and the Measure of Academic Achievement. *Creative Education*, 5, 1740-1744. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.519194

Marshall, H. (2021). Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education*, *39*(1) 39-49. https://doi.org/10.1177/0255761420952215

Martínez-Rivera, V. S. (2014). Retos para la educación musical en México. *Correo del Maestro*. Recuperado de http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032014/capitulo5/capitulo_05.html#5.

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), 29-40.

McPherson, G. E. y Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. En: R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99-116). Oxford University Press.

McWhirter, J. L. (2005). *A Survey of Secondary Choral Educators Regarding Piano Skills Utilized in The Classroom and Piano Skill Expectations of Student Teaching Interns.* (Disertación Doctoral). University of Missouri, Columbia.

Millican, J. S., y Forrester, S. H. (2019). Music teacher rankings of selected core teaching practices. *Journal of Music Teacher Education, 29*(1), 86–99. https://doi.org/10.1177/1057083719867682

Mountford, R. D. (1976). Competency-Based Teacher Education: The Controversy and a Synthesis of Related Research in Music from 1964 to 1974. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 46, 1–12. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/40317396

Muñoz, H. (2019). La burocracia universitaria. *Revista de la Educación Superior 48*(189), 73-96. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz2019_LaBurocraciaUniversitaria.pdf

Nam, Y. J. (2000). *Music in the Classroom: Its Influence on Children's Brain Development, Academic Performance, and Practical Life Skills*. (Tesis de maestría). Biola University. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=ED442707

NASM. (2021). *NASM Handbook.* National Association of Schools of Music. Recuperado de https://nasm.arts-accredit.org/accreditation/standards-guidelines/handbook/

Navarro, J. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana: opiniones del alumnado. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 32, 19-52. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9850/9271

Navarro, J. L. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(3), 143-160. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.675

Niño, M. E., Mendoza, F. y Méndez, J. M. (2013). Tutoría y orientación educativa en el nivel superior desde la perspectiva de la organización escolar. *REMO, 10*(25), 62-67. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272013000200010

OCDE. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. Higher Education, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264309432-en

Ocegueda, J. M., Miramontes, M. A. y Moctezuma P. (2014). La educación superior en México: un estudio comparativo. *CIENCIA ergo-sum, 21*(3), 181-192. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5035130.pdf

Öncü, S. & Şengel, E. (2010). The effect of student opinions about course content on student engagement and achievement in computer literacy courses. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2264-2268. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.320

ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Ortiz-Lefort, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Universidad de Guadalajara. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/cgraduados/pdf/sin/4_Los_procesos_de_formacion_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universidad_de_Guadalajara.pdf

Ospina, M. y Sanabria, P. (2010). Un enfoque de mercadeo de servicios educativos para la gestión de las organizaciones de educación superior en Colombia: modelo Migme. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, 18*(2), 107-136. https://doi.org/ 10.18359/rfce. 2275

Pansza, M. (1986). *Pedagogía y Currículo.* Gernika.

Pansza, M. (2005). Elaboración de programas. En: M. Pansza, E. C. Pérez Juárezy P. Morán (Eds.), *Operatividad de la Didáctica* (pp. 9-42). Gernika.

Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música para Primaria*. Pearson Educación.

Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para educación pre escolar*. Pearson Educación.

Pedroza, L. H. (Coord.). (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). Recuperado de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/240/P1D240.pdf.

Peñalver, J. M. (2013). Formación rítmica: los ritmos aditivos y su aplicación pedagógica en la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 32, 92-120. https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9852/9273

Pérez-Aldeguer, S. (2014a). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos, 36*(145), 175-187. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300011&lng=es&tlng=es.

Pérez-Aldeguer, S. (2014b). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 40*(1), 389-404. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100023

Pérez-Hernández, A. B., Méndez Sánchez, C. J. Pérez-Arellano, C. J. y García Sastré, P. (2017). Los programas de estudio en la educación superior: Orientaciones para su elaboración. *Perspectivas docentes*, 62, 21-31. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349281

Pérez-Santos, E. N. (2019). Identidad universitaria y sentido de pertenencia de los asesores educativos de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca. *Revista de Ciencia de la Educación Academicus, 1*(14), 25-34. http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2020/01/3_copia.pdf

Pilati, M. (2006). *Why full-time faculty matter*. Academic Senate for California Community Colleges. https://www.asccc.org/content/why-full-time-faculty-matter

Pimentel, L. G. Coutinho, R. G. y Guimarães, L. (2011). La formación de profesores de arte: prácticas docentes. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Eds.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* (pp. 115-122). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. 12 de julio de 2019. D.O.F. No. 12/07/2019. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Planas, J.A. (2008). Importancia de la psicopedagogía para mejorar el sistema educativo. *Educaweb*. https://www.educaweb.com/noticia/2008/12/22/importancia-psicopedagogia-mejorar-sistema-educativo-3378/

Pliego de Andrés, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. educación y futuro. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 7, 1-15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065

Pliego, G. (2011). La formación de los educadores musicales en México: Retos y propuestas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 18: 17-39. https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1756

Porta, A. (2014). Formación, investigación y difusión científica: los grandes retos para el avance y reconocimiento de la educación musical. *Boletín SEM-EE*. 15-16. https://www.academia.edu/7894352/Formaci%C3%B3n_investigaci%C3%B3n_y_

difusi%C3%B3n_cient%C3%Adfica_los_grandes_retos_para_el_avance_y_reconocimiento_de_la_educaci%C3%B3n_musical

Pountney, R. (2020). Sharing and building the higher education curriculum: Course design in an open and collegial context, 5(2), 853-873. *European Journal of Curriculum Studies*. https://www.researchgate.net/publication/344427410_Sharing_and_building_the_higher_education_curriculum_course_design_in_an_open_and_collegial_context

Procter, S. (2011). Reparative musicing: thinking on the usefulness of social capital theory within music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20, 242-262. Recuperado de https://doi.org/10.1080/08098131.2010.489998

Putnam, R. D. (2001). *Sport, Culture and Social Capital*. Lecture delivered to the Institute for Public Policy Research. Recuperado de http://www.ippr.org/uploadedFiles/research/events/Arts_and_Culture/RDP%20on%20sports%20arts%20and%20social%20capital.pdf

Putnam, R. D. y Feldstein, L.M. (2003). *Better Together: Restoring the American Community*. Simon and Schuster.

Rabinowitch, T. C., Cross, I. y Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music, 41*(4), 484 – 498. Doi: 10.1177/0305735612440609

RAE. (2019). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. Recuperado de https://dle.rae.es/333edaly%C3%B3n

Ramírez, E. (2004). Implementación de la Ratio Studiorum en el Colegio de San Bartolomé (1604-1767). *Theologica Xaveriana,* 152, 651-678. Recuperado de https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/20148

Rauscher, F. H. y Zupan M. A. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: a field experiment. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 215-228. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00050-8

Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education*. Prentice Hall.

Reyes-López, 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), 67-81. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074007

Reynaga-Obregón, S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior, 124*(31), 39-54. http://publicaciones.anuies.mx/revista/124/3/3/es/los-posgrados-una-mirada-valorativa

Reynés, A.; Gelabert, L. (2012). La canción popular como fundamento del aprendizaje musical: el caso de Mallorca. *DEDICA. Revista De Educação E Humanidades*, 3, 287-302. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825393

Reynolds, J. W. (1993). Education and student self-concept: a review of literature. *Research Perspectives in Music Education, 4*(1), 20-27. Recuperado de https://www.ingentaconnect.com/content/fmea/rpme/1993/00000004/00000001/art00006

Reynoso, K. M. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo, 12*(1), 53-60. Recuperado de https://www.academia.edu/28321508/Educaci%C3%B3n_musical_y_su_impacto_en_el_desarrollo

Rickard, N.S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A. y Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: the effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education, 31*(3), 292–309. Recuperado de https://doi.org/10.1177/0255761411434824

Rickels, D. A., Hoffman, E. C., & Fredrickson, W. E. (2019). A Comparative Analysis of Influences on Choosing a Music Teaching Occupation. *Journal of Research in Music Education, 67*(3), 286–303. https://www.jstor.org/stable/48595535

Rivas-Caicedo, L D. (2012). Nuevos retos para la educación musical. El docente de música como investigador. *Revista Da Abem, 20*(29), 11-22. http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/87/72

Roberts, B.A. (2004). Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Action, Criticism & Theory for Music Education, 3*(2), 1-42. Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf

Rodríguez, A. J. y Guzmán, B. (2012). Competencias en el uso de las TIC en profesores de la especialidad educación musical del Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez. *Revista de Investigación, 76*(36), 35-55. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000200003

Rodríguez-Ponce, E. & Fleet Oyarce, N. (2020). Relevancia del profesorado universitario en la formación pedagógica. *Revista de Ciencias Sociales, 26*(4), 419-432. https://www.redalyc.org/journal/280/28065077031/html

Rodriguez-Tíjaro, D. F. (2019). *Elaboración de arreglos corales determinados por los perfiles específicos de los coros "Batuta la Gaitana" y "Forza Viva" de la parroquia Inmaculada Concepción del Chicó* [Proyecto de Grado]. Pontificia Universidad Javeriana.

Rohwer, D., & Henry, W. (2004). University Teachers' Perceptions of Requisite Skills and Characteristics of Effective Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education, 13*(2), 18–27. https://doi.org/10.1177/10570837040130020104

Rojo, L. E., González, V., Obregón, A. M. Sierra, R. y Sosa, K. P. (2018). ABC de la evaluación de planes de estudio en la educación superior. *Revista Digital Universitaria (RDU), 19*(6), 1-10. http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a4

Romero, J. (2021). *Método BAPNE*. BAPNE Moving Learning. https://www.percusion-corporal.com/es/334edaly-bapne/que-es-el-metodo-bapne

Romero-Naranjo, A. A., Jauset-Berrocal, J. A., Romero-Naranjo, F. J. y Liendo-Cárdenas, A. (2014). Therapeutic Benefits of Body Percussion Using the BAPNE Method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 1171-1177. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814053622

Rose, D.C., Jones-Bartoli, A. y Heaton, P.H. (2015). A study of cognitive and behavioural transfer effects associated with children learning musical instruments for the first year over one academic year. *The Psychology of Education Review, 39*(2), 54-70. http://hdl.handle.net/2299/18872

Ruiz, J. (2000). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricula*r. Editorial Universitas.

Ruiz, J. M., Barreto, G. y Blanco, R. (2007). Flexibilidad en planes de estudios universitarios. *Pedagogía y Saberes*, 26, 9-17. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6821/5563

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, *1*(5), 1-16. https://www.academia.edu/48194826/Aprendizaje_musical_significativo

Rusinek, G. (2006). La composición cooperativa como modelo de aprendizaje musical centrado en el alumno. En C. Fuertes (ed.): *VI Jornades de Música: Nous models d'aprenentatge musical* (335edal. 27-36). Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/290582619_La_composicion_cooperativa_como_modelo_de_aprendizaje_musical_centrado_en_el_alumno

Sagreras, J. (2020). *Las Primeras Lecciones de Guitarra: Método para Aprender a Tocar la Guitarra* 1. Melos.

Salcedo-Galvis, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía, 32*(91), 113-130. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwik3p2BmPT2AhWGI0QIHegMAEIQFnoECA0QAQ&url=https%3ª%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F659%2F65926549007.pdf&usg=AovVaw2jSfgG2DRpRud7d1YrxfPa

Sánchez-Andrade, V. y Pérez-Padrón, M. C. (2017). La formación humanista: un encargo para la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, *9*(3), 265-269. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300041&lng=es&tlng=es.

Sánchez-Llamas, J. (2009). Métodos pedagógico-musicales para Secundaria. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 3, 1-15. https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3181&s=5&ind=176

Sánchez-Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación, 6,* 203-2022. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/revista/454/A/2003

Sandi, L. (1969). *De música ... y otras cosas.* Editora Latino Americana.

Sandi, L. (1972). *Introducción al estudio de la música: curso completo para segunda enseñanza.* Servicios Gráficos.

Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula.* Ricordi Americana.

Schafer, R. M. (1975). El rinoceronte en el aula. Ricordi Americana.

Schaumberger, H. (2018). *How to sing professionally with children and adolescents. Core competences of children´s and youth choir directors*. https://www.researchgate.net/publication/335235643_how_to_sing_professionally_with_children_and_adolescents_core_competences_of_childrens_and_youth_choir_directors

Scheib, J. W. (2007). *Music teacher socialization and identity formation: Redesigning teacher education and professional development to enhance career satisfaction*. In Society for Music Teacher Education 2007 National Symposium on Music Teacher Education, Greensboro, NC.

Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *American Psychological Society, 15*(8), 511-514. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x

Scön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Self, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase: Una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de música contemporánea en las escuelas*. Ricordi Americana.

SEP. (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación Básica Secundaria*. Secretaria de Educación Pública. Recuperado de http://www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/2010/sec_gral/normatividad_secgral/plan_estudio_secgral.pdf.

SEP. (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria*. Secretaria de Educación Pública. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/planestedubas09.pdf.

SEP. (2017[a]). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.tamaulipas.gob.mx/336edalyc336n/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

SEP. (2017[b]). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral Artes. Educación Secundaria. Plan y Programas de Estudio, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/artes/1-LpM-Secundaria-Artes.pdf

SEP. (2022). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247 (PRODEP)* (Vigente en 2022). Secretaría de Educación Pública. https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep-vigente

Serrano, R. M., Zamorano, F. J. y González-Martín C. (2020). El Máster en Profesorado de Música: análisis de los planes de estudio desde la perspectiva de la sociedad y economía del conocimiento. *Revista Electrónica de Leeme*, 46, 187-207. https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17600

Shakil, A. F., Faizi, W-un-N., & Hafeez, S. (2011). The Need and Importance of Field Trips at Higher Level in Karachi, Pakistan. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, *1*(1). 7-18. https://ideas.repec.org/a/hur/ijarbs/v1y2011i2p1-16.html

Shields, C. (2001). Music education and mentoring as intervention for at-risk urban adolescents: Their self-perceptions, opinions, and attitudes. *Journal of Research in Music Education*, *49*(3), 273-286. Doi:10.2307/3345712

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *9*(2), 1-30.

Simancas, M. E. (2017). Estudiar Música como carrera. *Aldea Educativa Magazine*. https://aldeaeducativamagazine.com/estudiar-musica-como-carrera/

Smolej Fritz, B., y Peklaj, C. (2019). A case study of music instruction according to E. Willems' pedagogy in children with intellectual disabilities: Its impacts on music abilities and language skills. *International Journal of Music Education, 37*(2), 243–256. https://doi.org/10.1177/0255761419833082

Smuta, A. y Buzás, Z. (2017). Aspects of Kodály's Music Pedagogy. *Civic Review*, 13, Special Issue, 357–370. https://doi:10.24307/psz.2017.0321

Sorenson, R. (2021). Perceptions and preparedness: preservice music educators and popular music teaching skills. *Update: Applications of Research in Music Education, 39*(2), 34–43. https://doi.org/10.1177/8755123320957945

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Springer, D. G. (2015). Teaching popular music: Investigating music educators' perceptions and preparation. *International Journal of Music Education*, 1-13. https://doi.org/10.1177/0255761415619068

Stacey, R., Brittain, K. y Kerr, S. (2002). Singing for health: an exploration of the issues. *Health Education, 102*(4), 156–162. Doi: 10.1108/09654280210434228

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L.

St-Amand, J. (30 de agosto de 2016). *Should education professors have school-related experience?* University Affairs. In my opinion. https://www.universityaffairs.ca/opinion/in-my-opinion/education-professors-school-related-experience/#comments

Standley, J. M. (2008). Does Music Instruction Help Children Learn to Read? *Applications of Research in Music Education, 27*(1), 17-32.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational.

Stringham, D. A., Thornton, L. C. y Daniel J. Shevock. (2015). Composition and Improvisation in Instrumental Methods Courses: Instrumental Music Teacher Educators' Perspectives. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 205, 7–25. https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.205.0007

Taebel, D. K. (1980). Public School music teachers´ perceptions of the effect of certain competencies on pupil learning. *Journal of Research in Music Education*, 28, 185-197. https://doi.org/10.2307/3345236

Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, 17, 91-106. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008

Taylor, D. M. (2012). Orff Ensembles: Benefits, Challenges, and Solutions. *General Music Today, 25*(3), 31–35. https://doi.org/10.1177/1048371311414879

Teachout, D. (1997). Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education, 45*(1), 41-50. Recuperado de http://www.jstor.org.dibpxy.uaa.mx/stable/3345464

Torres-Zapata, Ángel E., Acuña-Lara, J. P., Acevedo-Olvera, G. E., y Villanueva Echavarría, J. R. (2019). Caracterización del perfil de ingreso a la universidad. Consideraciones para la toma de decisiones. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9*(18), 539 – 556. https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.435

Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía, 234*, 227-248. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2083110

U de G. (2006). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Música*. Universidad de Guadalajara.

UAA. (2009). *Licenciatura en Música. Plan de Estudios 2009.* Universidad Autónoma de Aguascalientes

UADEC. (2021). *Licenciatura en Música con acentuación en Educación Musical*. Universidad Autónoma de Coahuila.

UAN. (2012). *Licenciado en Música con cuatro salidas terminales: Instrumentista, Canto, Composición y Educación Musical*. Universidad Autónoma de Nayarit.

UANL. (2009). *Rediseño Curricular de los Programas Educativos de Licenciatura, Técnico Superior Universitario y Técnico Medio en Música de la Facultad de Música*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

UG. (2017). *Programa Educativo: Licenciatura en Música (Rediseño curricular en el marco del Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato).* Universidad de Guanajuato.

UJED. (2016). *Propuesta Curricular para la Licenciatura en Educación Musical y Expresión Artística.* Universidad Juárez Autónoma de Durango.

UJED. (2022). *Aspirantes*. https://www.ujed.mx/aspirantes

UNAM. (2006). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Música-Educación Musical*. México, D. F.: UNAM.

UNAM. (2011). *Presentación del Programa. Programa de Maestría y Doctorado 2011*. Ciudad de México: Facultad de Música. Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/musica/div/planEstudios2011/pdf/Presentaci%C3%B3n.pdf

UNATE.ORG. (2013). *¿Por qué los estudiantes cambian de carrera?*. Unate.org. https://unate.org/educacion/por-que-los-estudiantes-cambian-de-carrera.html#:~:text=En%20M%C3%A9xico%20se%20estima%20que%20tres%20de%20cada,Instituto%20en%20Investigaci%C3%B3n%20en%20Psicolog%C3%ADa%20Cl%C3%Adnica%20y%20Social.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345

UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el Siglo XXI. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%Edstica.pdf/Hoja%2Bde%2Bruta%2Bpara%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%Edstica.pdf.

UNICEF Comité Español. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.

Uribe, E. (2009). El Profesor de Música como Investigador. En S. E. Medina Zacarías y R. Ruy Arias (compiladores), *Memorias del I Coloquio Nacional de Música: La Educación Musical en México. Perspectivas y Retos*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

UV. (2008). *Plan de estudios*. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/oferta-educativa/mapa-curricular/?programa=EDMU-08-E-CR

Vidal, M. y Fernández, B. (2009). Orientación vocacional. *Educación Médica Superior, 23*(2), 1-11. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000200011&lng=es&tlng=es.

Villalobos-Clavería, A. y Melo-Hermosilla, Y. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Universidades*, (39), 3-20. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312911002

Virkkula, E. (2016). Informal in formal: The relationship of informal and formal learning in popular and jazz music master workshops in conservatoires. *International Journal of Music Education, 34*(2), 171-185. https://doi.org/10.1177/0255761415617924

Volz, M. D. (2005). Improvisation begins with exploration. *Music Educators Journal, 92* (1), 50-53. https://doi.org/10.2307/3400227

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. y Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology, 5*(803), 1-12. Doi: http://10.3389/fpsyg.2014.0080

Weller, J. (2004). The whole musician: Journey to authentic vocation. In O. Musumeci (Comp.), *Preparing musicians making new sound worlds. new musicians, new musics, new processes: Proceedings of the Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician* (pp. 245-256). ISME. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/2004%20CEPROM%20Proceedings.pdf#page=245

Willems, E. (1985). *El Oído Musical. La Preparación Auditiva del Niño*. Paidós Ibérica.

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós.

Wright, R. y Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education, 27*(1), 71-87. https:// doi:10.1017/S0265051709990210

Young, M. M. (2013). University level group piano instruction and professional musicians. *Music Education Research, 15*(1), 59-73. http://10.1080/14613808.2012.737773

Zaragozà, J. L. (2009). *Didáctica de la Música en la Educación Secundaria. Competencias Docentes y Aprendizaje*. Grao.

Zarzar-Charur, C. A. (2006). *Habilidades Básicas para la Docencia*. Grupo Patria Cultura.

Zarzar-Charur, C. A. (2010). *Evaluación de Competencias en el Aula*. Didaxis.

Zuleta, A. (2013). El Método Kodály en Colombia – Fase II. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 8*(1), 21 – 39. Recuperado de https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/5898

Apéndice I

Cuestionario aplicado a los estudiantes a través de la técnica de la encuesta

LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LOS PROGRAMAS EN EDUCACIÓN MUSICAL

Estimado/a estudiante:

Agradecemos tu colaboración en esta investigación al responder a la siguiente encuesta cuyos resultados podrían contribuir en la mejora de los programas de educación musical. La información que surja de esta encuesta será manejada estadísticamente, por lo que se mantendrá el anonimato de los y las participantes a efectos de su posterior publicación. Para responder a este cuestionario, por favor proporciona los datos que se piden en el recuadro inferior y después procede a contestar las preguntas, señalando la casilla correspondiente o rellenando con la información requerida el espacio dispuesto para tal efecto. No debería llevarte más de diez minutos realizarlo.

¡Muchas gracias!

Nota: En el cuestionario se utilizará el término "programa en educación musical" para referirnos a cualquier programa de licenciatura en formación de formadores musicales, sea que se denomine Licenciatura en Educación Musical, Licenciatura en Educación Musical Escolar, Licenciatura en Educación Artística y Musical, etc.

Datos generales:		
Nombre de la institución en la que estudias:		
Nombre completo del programa en educación musical que cursas:		
Edad	**Sexo (marca con una "x")**	**Semestre que cursas**
	☐ M ☐ F	

Items
1. Desde tu perspectiva ¿Cómo te identificas? (subraya la opción que mejor te describe). ☐ Como un músico que da clases. ☐ Como un maestro que enseña música.
2. ¿Por qué decidiste ingresar al programa en educación musical? (Se pueden seleccionar varias respuestas. Si lo haces, por favor, numérelas según consideres

su orden de importancia. El número 1 correspondería a la respuesta más importante).

☐ Por vocación.
☐ Por no haber tenido otra opción.
☐ Por influencia familiar.
☐ Por acceder de algún modo a la universidad.
☐ Porque es la única posibilidad de dedicarse a una profesión relacionada con la música.
☐ Como complemento a mi formación musical.
☐ Por considerar que voy a tener un acceso laboral más fácilmente en comparación con otras especialidades (ejecución, composición, dirección).
☐ Por considerar que es más sencillo terminar la carrera en comparación con otras especialidades (ejecución, composición, dirección).
☐ No sé

☐ Otros. Especificar: _____

3. ¿Consideras que el plan de estudios que estás cursando es adecuado para tu formación como docente musical?

☐ Si
☐ No
☐ No sé

4. Explica por qué

5. ¿Consideras que existe un balance adecuado entre las materias de formación musical y las materias de formación pedagógica?

☐ Si
☐ No
☐ No sé

6. Explica por qué

7. ¿El Plan de Estudios que cursas incluye prácticas docentes en contextos reales, es decir, incorpora materias en la que tú tengas que dar clases de música en una escuela a nivel básico, como parte de tu formación académica?

☐ Si
☐ No
☐ No sé

8. ¿Qué tanto consideras que el profesorado está especializado en las asignaturas que imparte?

☐ Nada

☐ Algo

☐ Regular

☐ Bastante

☐ Mucho

9. ¿El profesorado habla en clase de sus propias investigaciones y experiencias pedagógicas a la hora de explicar y desarrollar el temario?

☐ Nada

☐ Algo

☐ Regular

☐ Bastante

☐ Mucho

10. ¿Con qué recursos generales cuentas como estudiante para desarrollar tus estudios? (Se pueden seleccionar varias respuestas).

☐ Cubículos de práctica.
☐ Sala para ensayos musicales grupales.
☐ Instrumentos musicales.
☐ Biblioteca presencial.
☐ Acceso a la biblioteca electrónica.
☐ Sala de recursos audiovisuales.
☐ Aulas de informática de acceso abierto.
☐ Otras. Especificar_____.
☐ No sé

11. ¿Con qué recursos didáctico-pedagógicos cuenta la Licenciatura que estas cursando? (Se pueden seleccionar varias respuestas).

☐ Instrumentos de percusión como maracas, claves, panderetas, tambores.
☐ Teclados Orff como xilófonos, metalófonos y glockenspiels.
☐ Flautas barrocas (recorders) de distintas tesituras.
☐ Guitarras
☐ Aros y telas para actividades de expresión corporal.
☐ Reproductoras de sonido y bocinas.
☐ Pantalla digital y/o proyector.
☐ Otro: _____.
☐ No sé

12. ¿La institución proporciona apoyo para que puedas realizar viajes de estudios o asistir a conciertos y reuniones académicas como seminarios, coloquios, congresos, conferencias, etc.?

☐ Si

☐ No

☐ No sé

13. Si tu respuesta a la pregunta 13 fue afirmativa, por favor, explica qué tipo de apoyo proporciona tu institución. (Se pueden seleccionar varias respuestas.

☐ Apoyo económico para transportación
☐ Apoyo económico para hospedaje
☐ Apoyo económico para alimentación
☐ Apoyo económico para la inscripción
☐ Otros. Específica: _____

14. ¿Qué tipo de reuniones académicas especializadas en educación musical organiza la institución en la que estudias a las que tú puedas asistir y participar? (Se pueden seleccionar varias respuestas).

☐ Conferencias, seminarios, coloquios, congresos
☐ Talleres
☐ Festivales
☐ No organizan ninguna reunión académica
☐ No sé
☐ Otros. Específica: _____

15. Desde tu perspectiva ¿Cuál es el nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades del alumnado?

☐ Muy adecuado
☐ Adecuado
☐ Medio
☐ Inadecuado
☐Muy inadecuado

Apéndice II

Cuestionario aplicado a los profesores a través de la técnica de la encuesta

LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LOS PROGRAMAS EN EDUCACIÓN MUSICAL

Cuestionario para Maestros

Estimado/a profesor/a:

Agradecemos su colaboración en esta investigación al responder a la siguiente encuesta cuyos resultados podrían verse reflejados en la mejora de este tipo de programas educativos. La información que surja de esta encuesta será manejada estadísticamente, por lo que se mantendrá el anonimato de los y las participantes a efectos de su posterior publicación.

Para responder a este cuestionario proporcione los datos que se le piden en el recuadro inferior y después, proceda a contestar las preguntas, señalando la casilla correspondiente o rellenando con la información requerida el espacio dispuesto para tal efecto. No debería llevarle más de diez minutos realizarlo.

¡Muchas gracias!

Nota: En el cuestionario se utilizará el término "programa en educación musical" para referirnos a cualquier programa de licenciatura en formación de formadores musicales, sea que se denomine Licenciatura en Educación Musical, Licenciatura en Educación Musical Escolar, Licenciatura en Educación Artística y Musical, Licenciatura en Enseñanza Musical, etc.

Universidad en la que labora:
Facultad, Centro o Departamento de adscripción:
¿Cómo se llama el programa educativo de formación de formadores musicales en el que usted trabaja? (por ejemplo: Licenciatura en Educación Musical; Licenciatura en Educación Musical Escolar, etc.)
Edad:
Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer
¿Años de experiencia docente en el ámbito de la educación musical superior, es decir, como formador de formadores? _____
Tiempo de dedicación
☐ Profesor de Tiempo Completo. ☐ Profesor de Medio Tiempo. ☐ Profesor de Asignatura
¿Experiencia previa de enseñanza musical en niveles no universitarios? (Señalar los niveles que correspondan)
☐ Preescolar. ☐ Primaria. ☐ Secundaria. ☐ Academias de Música. ☐ Casas de la Cultura. ☐ Otros (especificar):

¿Años de experiencia como educador musical en niveles no universitarios?
¿Grados académicos con que cuenta?
¿Cuenta con Perfil PRODEP? ☐ Si ☐ No
¿Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)? ☐ Si ☐ No

ITEMS
I. ACCESO A LA LICENCIATURA

Items
1. Desde su perspectiva, y tomando como referencia los últimos cinco años ¿Cómo catalogaría el nivel musical del alumnado que ingresa al programa en educación musical de la institución en la que se encuentra trabajando? a) Muy alto b) Alto c) Medio d) Bajo e) Muy bajo
2. ¿Existe alguna prueba o examen específico (es decir, prueba o examen disciplinar) para ingresar al programa en educación musical? a) Sí, de carácter obligatorio, para determinar el nivel técnico-musical del aspirante y decidir si puede ser admitido o no en el programa. b) Sí, de carácter orientativo, para determinar el nivel técnico-musical del aspirante y conocer sus fortalezas y debilidades. c) No lo sé. d) No.
3. Desde su perspectiva ¿Por qué cree que el alumnado elige el programa en educación musical? (Se pueden seleccionar varias respuestas. Si lo hace, por favor, numérelas según considere su orden de importancia. El número 1 correspondería a la respuesta más importante). ☐ Por vocación. ☐ Por no haber tenido otra opción. ☐ Por influencia familiar. ☐ Por acceder de algún modo a la universidad. ☐ Porque es la única posibilidad de dedicarse a una profesión relacionada con la música. ☐ Como complemento a su formación musical. ☐ Por considerar que va a tener un acceso laboral más fácilmente, en comparación con otras especialidades (ejecución, composición, dirección).

☐ Por considerar que es más sencillo terminar la carrera en comparación con otras especialidades de la música (ejecución, composición, dirección, etc.).
☐ Otros. Especificar: _____

4. ¿En su institución se implementa algún mecanismo para incentivar al alumnado a ingresar al programa en educación musical?

a) Sí. ¿Cuáles?
- Reuniones informativas con los aspirantes.
- Visitas a las escuelas preparatorias o bachilleratos antes del proceso de admisión.
- Difusión de información mediante carteles y páginas web del Programa en educación musical.
- Otros. Especificar: _____

b) No
c) No lo sé

II. DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Items

5. ¿Qué modelo de profesor/a de música se promueve desde el Plan de Estudios del programa en educación musical?

a) El Plan de Estudios de la Licenciatura en Música promueve un modelo en el que son más importantes los conocimientos educativos sobre los musicales.
b) El Plan de Estudios de la Licenciatura en Música promueve un modelo en el que son más importantes los conocimientos musicales sobre los educativos.
c) Los conocimientos educativos y musicales son contemplados de forma equitativa.
d) No lo sé.
e) Otro: _____

6. Desde su perspectiva ¿Cuáles son los problemas más comunes que impiden que el estudiante cumpla con los requisitos de titulación? (Se pueden seleccionar varias respuestas. Si lo hace, por favor, numérelas según considere su orden de importancia. El número 1 correspondería a la respuesta más importante).

a) El nivel musical del alumnado.
b) El alto índice de reprobación de las asignaturas.
c) La falta de interés por los estudios en general.
d) La falta de interés para cumplir con los requisitos de titulación (por ejemplo: servicio social, prácticas profesionales, lengua extranjera, etc.).
e) El poco tiempo para abarcar tantos contenidos del plan de estudios.
f) La duración de la carrera

g) La escasez de recursos y medios para pagar los estudios. h) La dificultad para concluir la tesis o tesina. i) Otros. Especificar: _____ j) No lo sé.
7. Si el alumnado muestra un interés por modificar algún aspecto concreto del plan de estudios actual o de su puesta en práctica, ¿cómo lo manifiesta? a) Mediante comentarios informales expresados entre compañeros y/o compañeras que yo recojo como profesor. b) Lo hacen formalmente, a través de sus jefes del grupo o representantes. c) Los estudiantes crean una comisión expresamente para ello. d) Se desconoce la existencia de ese interés. e) De otro modo. Especificar: _____

III. DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO

Items
8. Desde su perspectiva ¿Qué proporción aproximada de hombres y mujeres compone el alumnado del programa en educación musical durante el presente curso académico? La suma debe dar cien a) Mujeres: % b) Hombres: %
9. Desde su perspectiva ¿Qué preferencia musical refleja el alumnado en el aula cuando actúa por iniciativa propia? (Se pueden seleccionar varias respuestas) a) Interpreta o plantea actividades con música clásica. b) Interpreta o plantea actividades con música folklórica. c) Interpreta o plantea actividades con música popular como el rock, el pop o géneros similares. d) Otra. Especificar: _____
10. Desde su perspectiva ¿Cuál sería el nivel de motivación del estudiantado hacia su carrera? ☐ Muy motivados ☐ Bastante motivados ☐ Regularmente motivados ☐ Algo motivados ☐ Nada motivados
11. Desde su perspectiva ¿Qué tan creativo es el estudiantado? ☐ Muy creativo ☐ Bastante creativo ☐ Regularmente creativo

☐ Algo creativo
☐ Nada creativo

12. ¿Hacia dónde cree usted que la mayoría de los egresados dirigirán sus vidas al egresar? (Se pueden seleccionar varias respuestas. Si lo hace, por favor, numérelas según considere su orden de importancia. El número 1 correspondería a la respuesta más importante).

☐ Querrán realizar un posgrado en educación musical.
☐ Querrán ocupar un puesto de maestro de música en una institución educativa pública a nivel básico.
☐ Querrán ocupar un puesto de maestro de música en una institución educativa privada a nivel básico.
☐ Querrán ocupar un puesto de maestro de música en una casa de la cultura.
☐ Querrán ocupar un puesto de maestro de música en una academia.
☐ Darán lecciones privadas de música.
☐ Otros. Especificar: _____.

13. Desde su perspectiva ¿Qué hacen en la actualidad los estudiantes que han finalizado la carrera en los últimos cinco años? (Se pueden seleccionar varias respuestas. Si lo hace, por favor, numérelas según considere su orden de importancia. El número 1 correspondería a la respuesta más importante).

☐ Lo desconozco.
☐ Están haciendo estudios de postgrado (maestría o doctorado).
☐ Están buscando trabajo.
☐ Están trabajando en instituciones públicas del nivel básico como maestros de música.
☐ Están trabajando en instituciones privadas del nivel básico como maestros de música.
☐ Están trabajando como maestros de música en casas de la cultura.
☐ Están trabajando como maestros de música en academias de música privadas.
☐ Dan lecciones privadas de música.
☐ Están trabajando en otra actividad sin relación con la educación musical.
☐ Ni estudian ni trabajan.
☐ Otros. Indicar: _____

IV. DESCRIPCIÓN DEL PROFESORADO

Items
14. ¿La planta docente del programa en educación musical incluye investigadores? a) Sí b) No c) No sé
15. ¿En su institución, usted colabora con el jefe o director en la toma de decisiones y en la implementación de acciones? a) Sí b) No c) No sé En caso afirmativo, especificar: _____
16. ¿En su institución, usted colabora con el jefe o director en la toma de decisiones relativas a los eventos académicos o artísticos que se realizan? a) Sí b) No c) No sé En caso afirmativo, especificar: _____
17. ¿Sabe si en el programa en educación musical hay cuerpos académicos? a) Sí b) No c) No sé
18. ¿Ha colaborado de alguna manera con algún cuerpo académico? a) Sí b) No Si su respuesta es afirmativa ¿En qué concretamente? _____
19. Desde su perspectiva ¿Cómo influye en la práctica docente del programa en educación musical la actividad investigadora del profesorado? ¿Es tomada en cuenta? a) Muy poco b) Poco c) Algo d) Bastante e) Mucho
20. ¿Existen líneas de investigación dirigidas a evaluar y mejorar la práctica docente en el programa en educación Musical? a) Sí

b) No
c) No lo sé
En caso negativo salte a la pregunta 21
En caso afirmativo indica alguna: _____

V. CONDICIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Items
21. En las clases grupales ¿Aproximadamente qué cantidad promedio de alumnos/as por aula hay en el programa en educación musical? _____
22. ¿Con qué recursos generales cuenta el alumnado de programa en educación musical para desarrollar sus estudios? (Se pueden seleccionar varias respuestas). ☐ Biblioteca tradicional. ☐ Acceso a la biblioteca digital. ☐ Cubículos para estudio en silencio. ☐ Cubículos para práctica instrumental. ☐ Salas para práctica musical grupal. ☐ Sala de recursos audiovisuales. ☐ Laboratorios de cómputo de acceso abierto. ☐ Otras. Especificar: _____
23. **¿Con qué recursos específicos cuenta el alumnado para desarrollar los estudios del programa en educación musical? (Se pueden seleccionar varias respuestas).** ☐ Instrumentos de percusión como maracas, claves, panderetas, tambores. ☐ Teclados Orff como xilófonos, metalófonos y glokenspiels. ☐ Flautas barrocas (recorders) de distintas tesituras. ☐ Guitarras. ☐ Aros y telas para actividades de expresión corporal. ☐ Materiales didácticos, como libros, juegos didáctico-musicales, etc. ☐ Reproductoras de sonido y bocinas. ☐ Pantalla digital y/o proyector. ☐ Otro. Especificar: _____
24. Existe alguna política o reglamento para que el profesorado del programa en educación musical puede disponer de fondos para viajes de estudios o asistencia a conciertos y actividades culturales. a) Sí b) No c) No lo sé

25. Existe alguna política o reglamento para que el profesorado del programa en educación musical puede disponer de fondos para invitar a profesorado externo a dar sesiones prácticas, conferencias, etc.

a) Sí
b) No
c) No lo sé

26. Desde su perspectiva ¿Cuál es el nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades del alumnado del programa en educación musical?

a) Muy adecuado
b) Adecuado
c) Medio
d) Inadecuado
e) Muy inadecuado

27. Desde su perspectiva ¿Cuál es el nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades del profesorado del programa en educación musical?

a) Muy adecuado
b) Adecuado
c) Medio
d) Inadecuado
e) Muy inadecuado

Apéndice III

Cuestionario semi estructurado para ser aplicado a través de la técnica de la entrevista en profundidad

Los Programas de Licenciatura en Educación Musical en México. Una Investigación de tipo Exploratorio-Diagnóstico

Cuestionario semiestructurado

Datos generales del informante

1. Edad
2. Sexo
3. Nacionalidad
4. Grados académicos obtenidos, instituciones, lugares
5. Años de experiencia en el ámbito de la docencia-musical a nivel superior
6. Instituciones educativas superiores en las que ha laborado
7. Institución educativa superior en la que labora actualmente
8. Categoría profesional o nivel
9. ¿Qué puesto ocupa dentro del programa de Licenciatura en Educación Musical?
10. ¿Ha laborado como docente musical a nível básico?
11. ¿Cuántos años de experiencia tiene en el ámbito de la docencia musical en el nivel educativo básico, es decir a nivel de preescolar, primaria y secundaria?
12. Productividad académica (libros, capítulos, artículos, memorias) o referencia de alguna página o repositorio en donde se pueda encontrar su productividad

Preguntas centrales

1. ¿Cuántos estudiantes están inscritos en la Licenciatura en Educación Musical?
2. ¿Cuántos profesores especializados en educación musical imparten materias disciplinares, es decir, propias de la Licenciatura en Educación Musical?
3. Fortalezas que identifica en la licenciatura en educación musical en la cual labora en relación con el: • Profesorado • Alumnado • Plan de estudios • Infraestructura • Equipo e Instrumental • Difusión • Gestión • Vinculación (prácticas docentes, intercambio con otras licenciaturas, etc.)

• Apoyo económico para organizar eventos académicos, intercambios académicos, viajes de estudio, etc.
4. ¿Qué acciones se están tomando para consolidar aún más esas fortalezas?
5. Debilidades que identifica en la licenciatura en educación musical en la cual labora en relación con el: • Profesorado • Alumnado • Infraestructura • Equipo e Instrumental • Difusión • Vinculación (prácticas docentes, intercambio con otras licenciaturas, • Apoyo para organizar eventos académicos, intercambios académicos, viajes de estudio, etc.
6. ¿Qué acciones se están tomando para subsanar o superar esas debilidades?
7. ¿Qué acciones se podrían implementar para promover la carrera de educador musical en México?